Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270656
Centre d'intérêt: 751

Maltais, Marcel.

Le questionnement des textes et les taxonomies de compréhenzion / Marcel Maltais. -- [Québec] : PPMF-Laval enseignement secondaire, 1981.
v, 65 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. [60]-65.

Cote Dewey: 448.4'076/M261q Cote LC: LB/1050.45

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Test de lecture *Compréhension *Habileté d'apprentissage *Revue de la documentation *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Questionnement de textes *Taxonomie de compréhension

L'exploitation pédagogique du texte, au secondaire, s'accompagne généralement d'une forme de questionnement visant à conduire l'élève à développer des habiletés en lecture. Il importe dans ces cas de substituer, à une approche impressionniste, un questionnement qui poursuive un objectif clairement défini pour chaque texte et qui regroupe des questions selon une succession logique. L'ouvrage passe en revue plusieurs recherches sur la compréhension de textes, recherches visant à cerner les divers niveaux de compréhension et à proposer des stratégies qui permettraient à l'enseignant de se donner un cadre, un système cohérent de questionnement de texte: il s'agit des taxonomies de compréhension.

L'étude s'appuie sur une cinquantaine de recherches, généralement postérieures à 1970, de langue anglaise ou française. Elle présente d'abord un certain nombre de taxonomies et les niveaux qu'elles retiennent. Suit un relevé et un classement de certaines habiletés avancées par leurs auteurs. Enfin, trois grandes stratégies de questionnement sont proposées: le questionnement ascendant, en extension et de dépannage.

Les avantages d'une stratégie de questionnement se reflètent aussi bien sur les questionnaires de texte qu'au moment des discussions orales. Dans le premier cas, on possède assez de données pour présenter un questionnaire dirigé sur l'apprentissage, les questions étant orientées de façon cohérente, vers une habileté; dans l'autre cas, on se sert de la structure, du cadre souple qui permet d'animer ou de diriger une discussion de façon articulée, en creusant un problème au lieu d'en effleurer plusieurs.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU

Programme(s) de subvention - PPMF

Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270656

MARCEL MALTAIS

LE QUESTIONNEMENT DE TEXTES

ET LES TAXONOMIES DE COMPRÉHENSION

PPMF - Laval (enseignement secondaire)

Faculté des Sciences de l'Education

Université Laval

Juin 1981

E D U Q 8270656

MARCEL MALTAIS

LE QUESTIONNEMENT DE TEXTES

ET LES TAXONOMIES DE COMPRÉHENSION

PPMF - Laval (enseignement secondaire)

Faculté des Sciences de l'Education

Université Laval

Juin 1981

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention de recherche accordée par le Ministère de l'Education du Québec au Programme de Perfectionnement des Maîtres de français (enseignement secondaire) de l'Université Laval.

La reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée à la condition expresse d'en indiquer la source et le nom de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I LES TAXONOMIES DE COMPREHENSION: APERCU

1. Définition 4

2. Utilité 5

2.1 Prendre conscience de la valeur de son questionnement 6

2.2 Se donner des critères pour évaluer les questionnaires 6

2.3 S'habiliter à conduire un questionnaire oral cohérent 7

2.4 Se donner un vaste échantillonnage de questions intégrées 7

3. Limites 7

3.1 Elles présentent le danger de parcelliser l'enseignement 8

3.2 La hiérarchie des niveaux est contestable 8

3.3 Les connaissances et expériences de l'élève sont ignorées 10

4. Les facteurs dont dépend la compréhension 10

4.1 La capacité intellectuelle 14

4.2 Les expériences et connaissances antérieures 14

4.3 L'attitude, les motivations et les intérêts 16

4.4 L'intention de lecture 18

4.5 La lisibilité du texte 19

4.6 L'attitude de l'enseignant 19

CHAPITRE II LES NIVEAUX DE COMPREHENSION ET LES TAXONOMIES

1. Présentation 20

2. Choix des taxonomies 22

3. Analyse des données 22

4. Définition des termes 24

4.1 Le niveau de la reconnaissance 24

4.2 Le niveau de l'interprétation 25

4.3 Le niveau de l'application 29

4.4 Le niveau de l'évaluation 30

CHAPITRE III LES HABILETES A DEVELOPPER ET LES TAXONOMIES

1. Présentation 32

2. Synthèse des habiletés regroupées par niveau 34

2.1 LA RECONNAISSANCE 34

2.2 L'INTERPRETATION 35

2.3 L'APPLICATION 37

2.4 L'EVALUATION 38

3. Conditions d'application de la synthèse des habiletés 41

3.1 Lire chaque habileté aux quatre niveaux 41

3.2 Choisir un niveau de compréhension terminal 43

3.3 Etre conscient des limites d'une telle synthèse 44

CHAPITRE IV TROIS STRATEGIES DE QUESTIONNEMENT

1. Présentation 47

2. Description des trois stratégies 48

2.1 Le questionnement ascendant 48

2.2 Le questionnement en extension 51

2.3 Le questionnement de dépannage 52

3. Exemple d'utilisation globale des trois stratégies 54

CONCLUSION 58

BIBLIOGRAPHIE 60

Dactylographie: Lynda Allaire.

INTRODUCTION

Parmi les problèmes que pose actuellement l'enseignement de la compréhension de texte au cours secondaire, il en est un qui, malgré son importance incontestable, n'a reçu que peu d'attention jusqu'ici. Il s'agit du questionnement du texte. L'exploitation pédagogique du texte, telle qu'elle s'exerce en classe, s'accompagne en effet presque toujours d'une forme de questionnement visant à conduire l'élève à développer des habiletés en lecture ou en écoute du discours, ou simplement à vérifier sa compréhension. Or, si l'on excepte certaines analyses de questionnaires ou quelques articles parus dans Québec français portant sur les niveaux de compréhension, il n'existe au Québec, à notre connaissance, aucune étude qui porte exclusivement sur le questionnement du texte en compréhension dans une perspective d'apprentissage.

La publication récente d'un nouveau programme de français au cours secondaire, programme qui fait de la compréhension l'un des trois objectifs généraux à poursuivre dans la classe de français, fait ressortir la nécessité de se pencher résolument sur ce problème, compte tenu des nouvelles orientations qui se dégagent et qui rendent contestables un grand nombre de questionnaires traditionnels qui accompagnent les textes et qui influencent sans doute le choix des questions orales posées par l'enseignant à sa classe, de même que celles que l'élève lui-même se pose en lisant.

Le nouveau programme, en effet, en précisant qu'il faut tenir compte non seulement du fonctionnement de la langue, mais aussi du fonctionnement du discours et de la situation de communication, indique trois composantes du discours qu'il importe de questionner pour accéder à une compréhension juste et globale d'un texte. Par conséquent, le contenu même du questionnement est appelé à changer ou, à tout le moins, à se préciser.

Si le questionnement est appelé à se modifier dans son contenu, il l'est peut-être davantage dans les moyens que l'enseignant et l'élève se donnent pour faire du questionnement un ensemble cohérent. C'est ici qu'intervient la notion de stratégies de questionnement. Il nous semble qu'à la place d'un questionnaire fait de petites touches: donner l'idée principale, donner le sens du mot souligné; donner la fonction d'un mot..., il faudrait substituer un questionnement qui poursuive un objectif clairement défini pour chaque texte (qui pourrait porter sur une ou quelques habiletés à développer) et qui regroupe des questions s'emboîtant dans une succession logique.

Le processus d'apprentissage mis de l'avant dans le nouveau programme mérite à ce sujet une attention particulière. En faisant de la pratique le coeur de son processus, en insistant pour que cette pratique soit vécue dans une situation la plus réelle possible, il consacre, nous semble-t-il, la nécessité de dépasser le niveau du simple rappel de ce qui a été lu dans le texte, pour fonder le questionnement sur des niveaux de compréhension plus élevés. Lire, en effet, c'est anticiper, c'est formuler des hypothèses quant au mot qui suit (l'article "le" indique que le mot qui suit est masculin, qu'il est employé au singulier), quant à la fin d'un énoncé, quant à la conclusion vers laquelle l'émetteur se dirige, quant à son point de vue, ses intentions. Lire, c'est résoudre un problème, des problèmes.* Lire, c'est se poser des questions.

Au questionnement visant surtout le rappel des faits, il faudrait substituer un questionnement qui tienne compte de la définition même de la lecture. L'élève devrait être amené non seulement à décoder un texte, non seulement à retrouver ce qui y est dit explicitement - ce qui est pourtant nécessaire -, mais aussi à l'interpréter (inférer, analyser, transposer...), à l'appliquer (résoudre des problèmes divers, produire, former des catégories...) et à l'évaluer selon des critères définis.

---

*Ruddell (1974) fait remarquer que la lecture est une habileté ou un processus très élevé, puisqu'elle est identifiée (ou rapprochée) par plusieurs auteurs à la résolution de problème (Ruddell, 1974:395). On pourrait aussi citer à ce sujet Russel, 1970:153 et Strang, 1967:1.

La compréhension de texte a fait l'objet, aux Etats-Unis depuis 1966 en particulier, de recherches importantes visant à cerner ces différents niveaux de compréhension et à proposer, dans une perspective principalement pédagogique, des stratégies qui permettraient à l'enseignant de se donner un cadre, un système cohérent de questionnement du texte. Il s'agit des taxonomies de compréhension.

Les pages qui vont suivre ne prétendent pas apporter une solution complète à tous les problèmes que pose l'enseignement de la compréhension. Elles se proposent simplement de faire connaître un certain nombre de taxonomies (Chapitre I), de présenter les niveaux qu'elles retiennent (Chapitre II), de relever et de classer certaines habiletés avancées par les auteurs (Chapitre III) et de suggérer quelques stratégies de questionnement (Chapitre IV).

Il faut espérer que ces propos soient de nature à dessiner quelques pistes didactiques susceptibles d'aider les enseignants à planifier leur questionnement du texte et, par voie de conséquence, d'aider les élèves à se donner une méthode de lecture plus efficace.

Une partie importante des réflexions contenues dans cet exposé a été tirée du deuxième chapitre d'un essai non publié du même auteur, LE QUESTIONNEMENT EN COMPREHENSION DE TEXTE.

CHAPITRE I

LES TAXONOMIES DE COMPREHENSION: APERCU

1. Définition

Le Petit Robert (1977) définit la "taxonomie" ou la "taxinomie":

> 1. *Didact. Science des lois de la classification des formes vivantes. V. Systématique.*
> 2. *Classification d'éléments. Taxinomie botanique. V. Terminologie.*

A cette définition, il convient d'ajouter une remarque de Landsheere et al.:

> *Une taxonomie se rapportant aux sciences humaines ne peut avoir la rigueur, la structure parfaitement arborescente des taxonomies relatives aux sciences naturelles. Beaucoup plus simplement, une taxonomie sera pour nous une classification opérée selon un ou plusieurs principes explicites (Landsheere et al., 1975:84).*

Comme la taxonomie des objectifs de Bloom (1966) a servi de modèle à celles qui ont suivi en compréhension, on peut croire qu'à la description de ses principes correspond celle des autres. Or la préoccupation majeure de Bloom et de ses collaborateurs était d'abord d'ordre pédagogique. Ils qualifient d'ailleurs leur système de "pédagogico-logico-psychologique" (Bloom, 1966:70).

- Pédagogique: c'est le premier principe, le plus important. La taxonomie est en relation avec des objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

- Logique: les catégories s'articulent logiquement. Elles doivent être hiérarchiques: interpréter est plus complexe qu'identifier ou rappeler. A la "complexité croissante", selon les termes de Landsheere, s'ajoute l'accroissement probable de la difficulté d'enseignement et d'apprentissage.

- Psychologique: on cherche à tenir compte des recherches en psychologie de l'apprentissage.

On peut affirmer que les taxonomies présentées dans ces pages fonctionnent selon les trois principes de base de Bloom. Leur visée première est pédagogique, mais elles tentent en même temps de respecter les règles générales de la classification sur le plan logique et de tenir compte des principales théories de l'apprentissage. Pour Wallen (1972), par exemple, les niveaux de compréhension son séquentiels et cumulatifs. L'interprétation présuppose le rappel. L'extrapolation requiert l'interprétation et le rappel. L'évaluation requiert les trois premiers (Tatham, 1978:191).

A la différence de Bloom et des auteurs qui seront présentés, Klausmeier (1976) restreint les taxonomies à un système de classification seulement. Pour lui, il s'agit simplement d'une classification commode de questions de compréhension entre les catégories. Bien plus, une catégorie n'est pas présumée meilleure ou plus élevée qu'une autre: elles servent à simplifier la terminologie reliée à la compréhension pour mettre de l'ordre dans les habiletés (Tatham, 1978:190).

2. Utilité

Les taxonomies de compréhension, contrairement aux taxonomies cognitives, sont peu connues au Québec. Pourtant une étude qui chercherait à les appliquer aux éléments du discours contribuerait à mieux structurer l'exploitation des textes et fournirait à l'enseignant, en plus de le rassurer, le cadre nécessaire à un questionnement adéquat.

Les principaux avantages des taxonomies de compréhension peuvent se formuler ainsi:

- Aider l'enseignant à prendre conscience de la nature et de la valeur de son questionnement du texte.

- Lui donner des critères pour évaluer ses questionnaires et ceux qui viennent de l'extérieur.

- L'habiliter à conduire un questionnaire oral cohérent.

- Lui fournir un vaste échantillonnage de questions intégrées.

2.1 Prendre conscience de la valeur de son questionnement.

"Les questions des enseignants, selon Brunner (1978:24), devraient être basées sur une compréhension de la nature de la compréhension en lecture." Connaissance des niveaux de compréhension, connaissance des habiletés à développer.

Plusieurs recherches menées aux Etats-Unis démontrent que la plupart des questions des enseignants visent autre chose que la compréhension du texte et qu'elles risquent d'annuler la créativité chez l'élève au lieu de l'aider à progresser dans son apprentissage. Les études de Gusak (1968) rapportées par Harris et Smith (1976) montrent qu'environ 70% des questions portent exclusivement sur le niveau du rappel des faits ou du repérage. Elles sont confirmées par celles de Ruddell (1968:368) et de Gall (1970:713). Ruddell ajoute que les élèves n'atteignent même par une compréhension littérale acceptable, parce que leur attention se porte trop exclusivement sur les questions. Guilford souligne que "l'école limite trop son action à la cognition et à la mémorisation d'unités sémantiques. Il importerait, dit-il, de s'attacher beaucoup plus à l'exercice d'autres produits: classes, relations, systèmes, transformations et implications" (Landsheere et al., 1975:97).

Quoique aucune étude comparable, à notre connaissance, n'ait été menée au Québec, on peut croire que la situation n'est guère différente ici. La connaissance des taxonomies conduirait peut-être l'enseignant à prendre conscience de la distance qui sépare son questionnement de ce qu'il pourrait être, et à sentir le besoin de renouveler sa stratégie ou de s'en donner une.

2.2 Se donner des critères pour évaluer les questionnaires.

L'observation d'un questionnaire permettra sans doute des rajustements, des coupures, des ajouts tendant à favoriser le développement de plusieurs habiletés.

On se demande souvent quels critères pourraient permettre d'évaluer le matériel didactique sur la compréhension de texte. Les taxonomies répondent en partie à cette question en permettant de voir, rapidement, dans quelle mesure ce matériel respecte les processus impliqués dans la compréhension.

2.3 S'habiliter à conduire un questionnaire oral cohérent.

La connaissance des niveaux de compréhension permet à l'enseignant d'orienter une discussion autour d'un texte, de la mieux structurer, de juger si la réponse de l'élève se situe au niveau visé ou si elle tente - de façon inconsciente le plus souvent - d'éviter le problème ou de l'escamoter. Elle permet donc de mettre de l'ordre dans une discussion orale tout en lui conservant son caractère de souplesse dans l'expression.

2.4 Se donner un vaste échantillonnage de questions intégrées.

En plus de présenter des niveaux de compréhension, les taxonomies précisent une série d'habiletés à développer à chacun des niveaux. Ces habiletés - par exemple: découvrir l'implicite d'un texte -, deviennent une source inépuisable de questions et permettent une grande variété d'interventions. Elles déterminent en outre, dans une certaine mesure, le cheminement progressif que l'élève est appelé à faire.

Ainsi la connaissance des niveaux et habiletés amène l'enseignant à lire le texte dans une optique nouvelle où des questions jusqu'alors ignorées surgissent. De la même façon, les élèves s'habituent à employer des processus de pensée variés, de plus en plus complexes et deviennent des lecteurs plus compétents, plus critiques.

3. Limites

Si les taxonomies se révèlent d'une grande utilité sur le plan du questionnement, elles présentent aussi des limites, que Landsheere et al. (1975), Tatham (1978) et d'autres ont formulées, et qu'il faut cerner avant d'en suggérer une utilisation particulière.

3.1 Elles présentent le danger de parcelliser l'enseignement.

On identifie généralement les taxonomies à l'enseignement par objectifs, à laquelle on reproche notamment la fragmentation, l'atomisation du savoir qui risque de faire perdre de vue l'objectif global qu'on s'était fixé. On lui reproche aussi son caractère déshumanisant, si elle conduit à une planification serrée calquée sur la production industrielle. C'est ce que certains appellent la robotisation de l'apprentissage.

Bien que les taxonomies de compréhension ne portent pas sur les objectifs, il n'en demeure pas moins que ces remarques - qu'il faudrait nuancer - valent aussi pour la mise en place des catégories plus ou moins artificielles des niveaux de compréhension.

D'où la nécessité de concevoir les taxonomies comme des intruments utiles plutôt que des cadres rigides qu'il faut à tout prix remplir. Le choix des taxonomies a été fait dans cette perspective. Si l'on excepte celle de Sanders (1966), toutes les autres limitent le nombre de niveaux de compréhension à trois ou à quatre, ce qui a pour effet, en plus de faciliter la classification, de minimiser le risque de parcellisation.

D'où la nécessité également de ne pas ignorer certains types de questions orales qu'on pourrait nommer, à l'instar de M. Gall (1970:710), des questions de "discussion", qui débordent le cadre de la rigueur de la classification.*

3.2 La hiérarchie des niveaux est contestable.

Landsheere fait remarquer, à propos de la taxonomie de Bloom, que rien ne prouve que l'analyse précède la synthèse; que l'évaluation, comme niveau le plus élevé, est contestée par plusieurs auteurs (Landsheere, 1979:75). On

---

*Chez Sanders, les questions de "discussion" réfèrent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ce sont pour lui des questions qui permettent un développement.

peut se demander en effet si la résolution de problème, qu'on identifie généralement au niveau de l'application, ne constitue pas le niveau le plus élevé. D'autres diront que l'évaluation véritable fait appel à la résolution de problème. On voit là toute la complexité de la question.

Un autre problème concerne la hiérarchisation des habiletés. Plusieurs auteurs proposent, à chacun des niveaux, une série d'habiletés à développer qui sont présentées parfois dans le sens d'une simple énumération, parfois selon une progression logique plus ou moins contestable. Smith et Barrett (1974) sont bien conscients de ce problème; après avoir précisé qu'il est important de considérer leur taxonomie comme un instrument pédagogique et non pas comme une classification exhaustive des habiletés de compréhension, ils ajoutent:

> *Bien que les exemples de chaque catégorie soient ordonnés logiquement du plus facile au plus difficile, on reconnaît que cette hiérarchie limitée n'a pas été validée. En conséquence, l'utilisateur de cette taxinomie devrait considérer ces exemples comme quelques-unes des tâches possibles susceptibles d'aider l'étudiant à comprendre à chacun des niveaux décrits par les quatre grandes catégories (Barrett, 1974:3).*

Une hiérarchisation des habiletés serait à ce point douteuse qu'on peut se demander s'il est souhaitable d'en présenter une quand tant de problèmes demeurent sans réponse: faut-il inviter l'élève à paraphraser avant de dégager l'implicite du texte? Est-il préférable d'identifier des relations de cause à effet avant des relations de comparaison? L'identification des suppositions précède-t-elle celle des valeurs véhiculées par l'auteur?

On voit comment les taxonomies de compréhension ne peuvent résoudre tous les problèmes. Cela est dû à la difficulté de cerner la nature exacte des processus qu'on ne peut décrire que par induction à partir de l'observation des comportements. Le recours à la psychologie cognitive, quelque nécessaire et prometteuse qu'elle soit, marque ainsi une autre limite des taxonomies. Mais il y a plus: les taxonomies, parce qu'elles sont issues d'un pragmatisme pédagogique, conduisent à des classifications qui risquent de passer à côté d'une théorie précise de l'intelligence et des processus impliqués dans l'acte de lire.

3.3 Les connaissances et expériences de l'élève sont ignorées.

Une taxonomie, par sa nature même, ne peut tenir compte des expériences et connaissances antérieures de l'élève. Elle se construit en dehors de lui, de façon artificielle, hors même d'un contenu particulier. Rien n'assure qu'une habileté qu'on vise à tel niveau ne soit reçue au même niveau par l'élève: une question d'interprétation pour un individu peut n'être qu'un question de rappel pour un autre.

La plupart des auteurs soulignent ce danger. C'est sans doute un contact personnel avec l'élève qui peut le mieux répondre à cette nécessité de tenir compte de son passé.

Quelles que soient les limites évidentes des taxonomies de compréhension, il apparaît possible, à partir d'une synthèse de quelques-unes d'entre elles, de s'en servir comme d'un outil utile, voire même nécessaire pour favoriser chez l'élève des lectures multiples qui dépassent le niveau du simple repérage. Ainsi le questionnement sera fondé sur la prise en compte de la grande variété d'habiletés mentales à développer à chacun des niveaux de compréhension.

4. Les facteurs dont dépend la compréhension

Comprendre un texte, dans l'esprit des taxonomies, c'est être capable de lire à tous les niveaux. C'est pouvoir lire "les lignes et entre les lignes", selon l'expression bien connue, pouvoir appliquer des données à une autre situation, être critique. Tout texte, quel qu'il soit, peut donc être compris à un plus ou moins haut niveau.

Cela ne signifie pas que la compréhension obéisse naturellement à de tels cloisonnements. Cela signifie simplement qu'il peut être utile, en didactique, de se donner une classification qui retienne certains niveaux généralement reconnus, qui les ordonne pour assurer le développement progressif d'habiletés supérieures en lecture.

La compréhension, par ailleurs, dépend d'un ensemble de facteurs qu'il serait bon de cerner avant de présenter les niveaux de compréhension et les habiletés qui peuvent s'y intégrer.

Dans le but de se donner une vue d'ensemble des facteurs formulés par un certain nombre d'auteurs, nous les présenterons d'abord dans un tableau synthèse, puis ils seront regroupés pour être explicités. Ce tableau est incomplet dans la mesure où il ne touche qu'aux éléments qui sont présentés explicitement dans les pages citées en bibliographie. Toutefois la fréquence d'emploi des différents concepts assure l'objectivité en même temps qu'elle justifie une certaine généralisation.

La présentation en trois catégories: facteurs issus de l'étudiant, du matériel, et de l'environnement a été empruntée à Russel (1970) et à Strain (1976).

Auteurs / Facteurs de compréhension	DAVIS (1944)	GROFF (1955)	STRANG (1967)	RUSSEL (1970)	ROBINSON (1973)	STRAIN (1976)	HARRIS (1976)	BRUNNER (1978)	DURKIN (1978)	TOTAL
A) Venant de l'étudiant										
1. L'intelligence	X	X	X	X		X			X	6
2. Les connaissances et expériences passées			X	X	X	X	X	X	X	7
3. La connaissance de la langue			X		X	X	X	X	X	6
4. La connaissance du vocabulaire	X		X	X	X	X	X	X	X	8
5. La connaissance du style et des techniques	X		X							2
6. L'attitude de l'étudiant		X	X	X	X	X	X	X		7
7. Ses motivations, ses intérêts pour le sujet			X	X			X	X	X	5
8. Son intention de lecture			X	X	X	X	X	X	X	7
B) Venant du matériel										
9. La lisibilité du texte		X	X	X	X	X		X	X	7
C) Venant de l'environnement										
10. L'attitude du professeur						X				1
TOTAL	3	3	9	7	6	8	6	7	7	56

Facteurs de compréhension

De l'observation du tableau, se dégagent cinq facteurs généraux auxquels il convient d'ajouter celui que Strain présente seule:

- La capacité intellectuelle de l'élève (1)
- Les connaissances et expériences antérieures de l'élève (2, 3, 4, 5)
- L'attitude, les motivations et les intérêts de l'élève (6 et 7)
- L'intention de lecture de l'élève (8)
- La lisibilité du texte (9)
- L'attitude de l'enseignant (10)

La compréhension dépend donc de l'ensemble de ces facteurs. Il est évident que l'absence ou l'altération de l'un ou de l'autre puisse causer des interférences (Strang, 1967 et Robinson, 1973), des "bruits" rendant un texte non signifiant.

4.1 La capacité intellectuelle

On conteste de plus en plus la valeur des tests visant à mesurer l'intelligence (Russel, 1970 et Robinson, 1973). La plus ou moins grande capacité à conceptualiser viendrait de la plus ou moins grande richesse du milieu dans lequel vit l'élève. L'école fait partie de ce milieu.

L'enseignant ne peut, bien entendu, modifier, de façon rétroactive, cette capacité intellectuelle sur laquelle il n'a d'ailleurs que peu de prise. Voilà pourquoi ce premier facteur échappe à son contrôle. Il suggère pourtant l'adoption d'une attitude positive vis-à-vis l'élève qui connaît des difficultés d'apprentissage particulières.

4.2 Les expériences et connaissances antérieures

Conscients des limites qu'impose à ce propos la présentation d'une taxonomie, la plupart des auteurs insistent sur l'importance de ce facteur. Il suffirait de relever dans les textes cités en bibliographie la fréquence d'emploi du mot "background" pour démontrer que la compréhension est intimement liée, dans leur esprit, aux expériences et connaissances antérieures de l'élève. Comment pourrait-il en être autrement quand on sait que

> *Comprendre, (...) signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà (Smith, F., 1979:10)?*

Il semble en effet que plus la structure cognitive de l'élève est développée, c'est-à-dire plus il a emmagasiné et retenu d'informations sur le sujet, plus il a de chance de bien comprendre. Qu'il suffise de rapporter ici les propos de Harris et Smith:

> *Quand le message se rapporte à des expériences qu'il n'a pas vécues, l'enfant ne peut comprendre (...) il doit y avoir un réservoir de concepts auxquels il puisse raccrocher du nouveau, sinon le lecteur ne peut interpréter adéquatement le texte (Harris et Smith, 1976:51-52).*

Durkin va encore plus loin: le succès d'un élève s'expliquerait parfois plus par l'information qu'il a acquise par lui-même ,de par l'enseignement qu'il reçoit (Durkin, 1978:418).

Ce principe, qui a été emprunté à la psychologie cognitive, pose des problèmes de taille quand on veut l'appliquer en didactique. Comment arriver à tenir compte du passé de l'élève dans le contexte d'une classe de trente élèves et plus? Comment les découvrir, ces passés, que ce soit sur le plan de la langue, du contenu référentiel, en tenant compte des incidences peut-être encore plus importantes des émotions et de tout le bagage socio-culturel de l'individu? Dans l'état actuel de la recherche, il semble bien qu'on doive se contenter d'approximations.

Pourtant certaines pistes se dessinent qui, sans prétendre apporter une réponse définitive, offrent des avenues prometteuses. L'une d'elles consiste à cerner, avant la lecture d'un texte, les difficultés qui risquent de bloquer une compréhension globale. C'est ce que d'aucuns appellent les exercices de pré-lecture. Ruddell (1974), Durkin (1978) et Hyman (1979) recommandent ce type d'exercices. L'enseignant, dans sa planification, prévoit, à partir de ses propres connaissances et de ses expériences antérieures, les difficultés majeures que ses élèves sont susceptibles de rencontrer, difficultés qu'il juge suffisantes pour empêcher la compréhension d'une partie ou de l'ensemble du texte. Il prépare des exercices visant à minimiser la distance qui sépare le savoir de l'émetteur de celui du récepteur, visant à meubler suffisamment la structure cognitive de l'élève pour qu'il rejoigne l'information donnée dans le texte. Exercices donc de vocabulaire, de syntaxe, de structure qui lui permettront de comprendre plus facilement le texte en surface pour centrer ensuite son attention sur une compréhension plus en profondeur. Par la même occasion, l'élève aura intégré à un discours des concepts ou des règles étudiées préalablement dans un cadre plus restreint.

4.3 L'attitude, les motivations et les intérêts

Quittant pour un moment le domaine cognitif pour pénétrer dans celui de l'affectif, voyons comment ce troisième facteur joue un rôle important dans la compréhension.

Le fait pour l'étudiant de percevoir, d'appréhender, de faire des choix, de partir en quête de réponses à ses questions, de lire en définitive, suppose une volonté de le faire qui dépend de sa motivation, de ses intérêts. Comme l'affirment Harris et Smith,

> *Les enseignants sont en mesure de constater que l'élève intéressé par un sujet peut lire un texte relativement difficile et le comprendre (Harris et Smith, 1976: 83).*

S'il n'est pas intéressé, la communication ne peut s'établir et la compréhension risque d'être nulle. Mais il y a plus important: il faut habituer l'élève à analyser, à évaluer même ses intérêts, ses émotions, ses préjugés, l'amener à les comparer à ceux des autres et à reconnaître leur influence sur l'interprétation qu'il donne du texte ou d'une question.

L'attitude en particulier joue un rôle important. Elle dépend peut-être moins du sujet et de la présentation matérielle du texte que de l'approche de l'enseignant, dans la mesure où l'élève peut anticiper le succès ou l'échec.

Des études portant sur le rapport des attitudes et des résultats obtenus en compréhension confirment leur étroite relation. Robinson (1973) apporte un éclairage exceptionnel aux taxonomies et à toute la dimension de la lecture critique quand elle constate que l'attitude a très peu d'influence dans l'exploitation du niveau littéral, mais qu'elle joue un rôle capital aux niveaux de l'évaluation et de la prédiction des résultats (Robinson, 1973:264-265).

Puisque l'attitude joue un tel rôle, on est en droit de se demander si le fait de poser des questions de haut niveau ne favorise pas le développement d'attitudes positives. Imaginons deux classes d'étudiants de secondaire III, de voie moyenne. Dans la classe A, l'enseignant pose des questions du niveau de la reconnaissance:

- Comment l'auteur dit-il que Paul était fatigué?

- Où l'accident s'est-il produit?

- Quels sont les causes de cet accident? (ces causes sont données explicitement dans le texte).

Dans la classe B, l'enseignant dirige ses questions à un autre niveau, ici celui de l'interprétation:

- Parmi les causes présentées, laquelle vous semble être le principal responsable de l'accident: la fatigue, la chaussée glissante, la noirceur, la boisson? Discussion.

L'élève de la classe A n'a, pour répondre, qu'à localiser, qu'à pointer ce qu'on lui dit de retrouver. Cela se fait très souvent de façon mécanique, sans effort intellectuel particulier. Il apparaît évident que celui de la classe B a plus de chance de développer, au fil des leçons, une attitude de recherche positive. La raison en est qu'en plus d'assumer l'explicite du texte (sans cela, il ne pourrait répondre à la question d'interprétation), l'élève se voit poser un problème, un défi qui pique sa curiosité et entraîne sa réflexion. La confrontation de ses opinions avec celles des autres, dans une interaction élève/élèves/maître relativise son premier jugement et l'oblige à pousser plus loin sa réflexion.

On voit comment il devient possible de rendre positive l'attitude de l'élève: en lui rendant le travail sur le texte plus complexe, plus dynamique aussi. S'il est convaincu, à chaque leçon, qu'il va apprendre à mieux lire, à mieux comprendre des textes de plus en plus difficiles, il a de bonnes chances de développer vis-à-vis des leçons portant sur la compréhension de texte et la lecture en général, un intérêt croissant.

4.4 L'intention de lecture

L'élève lit toujours avec une intention, ne serait-ce que pour obéir à un ordre du maître. Ce n'est évidemment pas de ce type d'intention qu'il s'agit ici. Il faut que l'étudiant se donne une intention personnelle de lecture, qui peut ou non coïncider avec celle de l'enseignant ou du groupe d'élèves. L'important est qu'il se donne lui-même cette intention et qu'il lise le texte en recherchant les éléments de réponse à sa question.

Transposée sur le plan d'une étude de textes par l'ensemble de la classe, cette intention ou ces intentions de lecture déterminent le type de questions susceptibles d'être posées. Le questionnement devrait être de même nature que l'intention de lecture (Harris et Smith, 1976:50).

L'intention de lecture est un facteur à ce point important que Durkin (1978) en fait un des trois éléments constituants de sa définition de la compréhension:

> *La compréhension, dit-elle, est l'accomplissement d'un but particulier à travers l'emploi d'un matériel approprié qui est lu d'une façon particulière (Durkin, 1978: 422).*

Elle énumère ensuite un certain nombre d'intentions possibles:

pour le simple plaisir
pour répondre à des besoins d'ordre intellectuel
à des fins utilitaires
pour répondre à des besoins socio-économiques
pour des intérêts professionnels
pour solutionner un problème
pour satisfaire des besoins spirituels.

Strain (1976) comme Russel (1970) s'entendent pour dire que le but de lecture (ou l'intention de lecture) fixe la sorte de lecture à faire plus que le texte lui-même. Il reste à voir si le texte répond ou non à l'objectif visé. De plus, la vitesse de lecture est directement reliée à cette intention. Par exemple, on ne lit pas à la même vitesse si c'est pour le simple plaisir de lire ou pour répondre à des besoins de lier l'information à un exposé qu'on se propose de faire.

Même si la majorité des auteurs reconnaissent l'intention de lecture comme un facteur très important de compréhension, il faut dire que certaines recherches mettent en doute son bien-fondé. Harris et Smith (1976) rapportent des recherches de Goudey (1970) et Brady (1974) pour établir des comparaisons entre des élèves qui lisent avec une intention particulière et ceux qui ne lisent que dans un but général de compréhension. Ces deux chercheurs seraient arrivés à la conclusion surprenante que l'intention de lecture est une cause d'interférence. Harris et Smith, qui sont convaincus du bien-fondé de l'intention de lecture, expliquent que les résultats obtenus par ces deux chercheurs s'expliquent peut-être par le fait que l'intention, pour être efficace, doit venir de l'élève et non du maître (Harris et Smith, 1976:76).

4.5 La lisibilité du texte (le matériel)

Comme le choix d'un texte constitue une opération antérieure au questionnement, ce facteur ne sera pas explicité ici. Il faut cependant dire que cette question est intimement liée aux connaissances et expériences antérieures et qu'elle conditionne en quelque sorte le questionnement dans la mesure où c'est le texte, tel texte en particulier, qui livre sa question, la question de base qui déclenchera la réflexion de l'élève. C'est dire que la lisibilité du texte ou sa "compréhensibilité" (Marshal, 1979) joue un rôle capital.

4.6 L'attitude de l'enseignant (l'environnement)

"Les enfants donnent de la valeur à ce qui est vu comme tel par le professeur" (Strain, 1976:213). Par ses questions, l'enseignant apprend à l'élève à se poser un certain type de questions et à lire dans telle perspective définie. Ce qu'il faut souligner cependant, c'est que l'enfant, tout en se conformant à certaines catégories de questions, n'en demeure pas moins critique, consciemment ou non. Ou bien la lecture et l'étude des textes constitue un médium d'apprentissage signifiant, et alors il aborde son étude avec une attitude positive, ou bien elles deviennent une source d'ennui. L'attitude de l'élève est ainsi conditionnée en partie par celle de l'enseignant.

C H A P I T R E I I

LES NIVEAUX DE COMPREHENSION ET LES TAXONOMIES

1. Présentation

Les taxonomies de compréhension en lecture ont pour fonction de classer les différents niveaux qu'on peut inférer des comportements qui suivent ou qui accompagnent la lecture, en formant des catégories ordonnées du plus simple au plus complexe, du plus facile au plus difficile. Plus un niveau de compréhension est élevé, plus il implique un processus de pensée complexe: pour reconnaître une information, il suffit de la connaître (une opération); pour l'interpréter, il faut d'abord la reconnaître (deux opérations); pour l'appliquer ou l'évaluer, il faut l'avoir interprétée et l'avoir reconnue (3 opérations). La réponse à une question d'un niveau donné implique donc la maîtrise des niveaux antérieurs.

Ce sont ces niveaux de compréhension que les pages suivantes se proposent de présenter en faisant appel à neuf auteurs de taxonomies.

Dans le but d'éviter des longueurs et de permettre une saisie rapide des particularités de chacune, mais surtout des éléments qu'elles ont en commun, les taxonomies seront d'abord juxtaposées dans un tableau synthèse. Suivront les raisons qui ont présidé au choix de ces taxonomies, l'analyse des éléments du tableau et la définition des quatre niveaux retenus.

Les taxonomies qui apparaissent dans le tableau sont celles de Sanders (1966), Strang (1967), Herber (1970), Russel (1970), Smith et Barrett (1974), Ruddell (1974), Harris et Smith (1976), Brunner et Campbell (1978) et Durkin (1978).

STRANG 1967	RUSSEL 1970	BARRETT 1974	DURKIN 1978	HERBER 1970	RUDDELL 1974	BRUNNER 1978	HARRIS 1976	SANDERS 1966
Littéral	Littéral	Littéral	Littéral	Littéral	Factuel	Factuel	Identification	Mémoire
Interprétation	Interprétation	Inférence	Interprétation	Interprétation	Interprétation	Interprétation	(Analyse)	Interprétation
							Analyse	Transposition
				Application	Application	Application	Evaluation	Application
								Analyse
								Synthèse
Evaluation	Critique	Evaluation Appréciation	Lecture Critique				Application	Evaluation

Tableau synthèse des niveaux de compréhension

2. Choix des taxonomies

Comme l'objectif ici est de voir comment le questionnement peut tenir compte des niveaux de compréhension, plutôt que de viser au choix d'une taxonomie en particulier, les taxonomies retenues l'ont été parce qu'elles offraient une relative simplicité de classement et qu'elles s'adressaient spécifiquement à la lecture.

Il s'agissait, dans un premier temps, de faire observer que les auteurs s'entendent de façon générale sur un certain nombre de niveaux, sur leur hiérarchisation, pour ensuite les définir, les préciser et enfin en tirer des applications sur le plan du questionnement.

Si Sanders apparaît dans le tableau malgré la différence de point de vue qu'il présente de façon évidente, c'est que sa taxonomie applique celle de Bloom au questionnement et précise peut-être le mieux les différents concepts utilisés dans le tableau. On aurait pu présenter, pour d'autres raisons qui relèvent de l'originalité et de la précision du classement, d'autres taxonomies, celle de Spache et Spache (1963), par exemple, celle-là inspirée de Guilford: cognition, mémoire, production divergente, production convergente, évaluation ou pensée critique. Il aurait fallu alors établir des relations beaucoup plus complexes qui auraient dépassé le cadre fixé et les intentions déjà définies.

3. Analyse des données

L'examen du tableau synthèse permet de dégager un certain nombre d'observations générales:

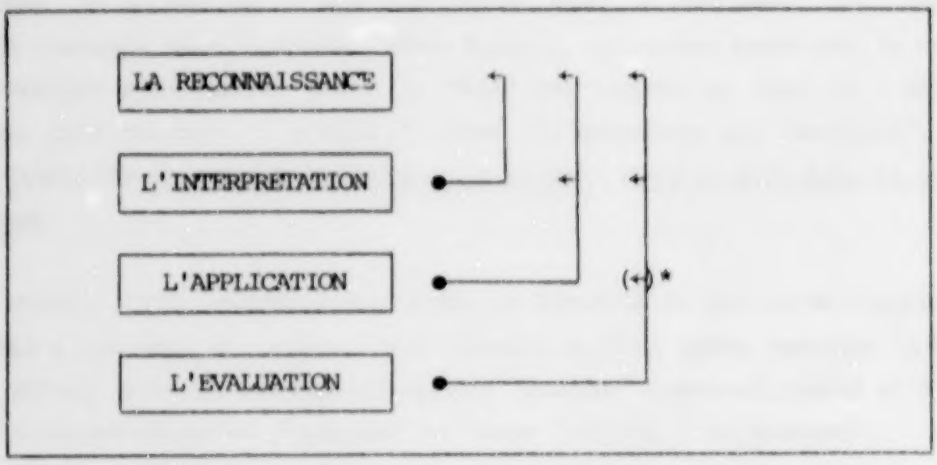
- Le niveau littéral (ou d'analyse de sens, de rappel, factuel, d'identification ou de mémoire) est posé par tous les auteurs comme le premier niveau de compréhension, le plus facile aussi. Une remarque s'impose à propos de l'étiquette le plus souvent accolée à ce premier niveau: le niveau littéral ("literal"). Il a été retenu dans le tableau synthèse uniquement pour respecter le plus possible le vocabulaire des auteurs. Il faut dire cependant que, du moins en français, ce mot peut difficilement s'intégrer dans la catégorie verbale: interpréter, transposer, analyser, synthétiser, appliquer, évaluer. Voilà pourquoi on lui a préféré reconnaître, la RECONNAISSANCE.

- Le niveau de l'interprétation fait l'unanimité au second niveau, dans la mesure où l'analyse chez Harris et Smith (1976) peut être identifiée, pour une large part, à l'interprétation.

- Immédiatement après l'interprétation, on retrouve le niveau de l'application dans trois taxonomies: celles de Herber (1970), de Ruddell (1974) et de Brunner (1978). Chez Harris et Smith (1976), l'application constitue le niveau le plus élevé et se situe après l'évaluation. Chez Sanders (1966), il se situe au quatrième niveau.

- Chez cinq auteurs, on constate que le dernier niveau, le plus élevé, est celui de l'évaluation, ou de la lecture critique.

Quatre niveaux de compréhension se dégagent ainsi de l'observation du tableau. C'est de ces quatre niveaux qu'il sera maintenant question.



Extrapolation d'une taxonomie de compréhension

*Il nous semble possible d'évaluer un texte sans passer nécessairement par la phase de l'application. Voilà pourquoi ce vecteur a été mis entre parenthèses. Cette remarque confirme la pertinence de la question formulée au chapitre I (3.2), à savoir si l'évaluation est d'un niveau supérieur ou du même ordre que l'application, les deux impliquant la résolution de problème. Une chose est certaine, l'un et l'autre ne peuvent se faire sans une interprétation adéquate du texte, laquelle nécessite la reconnaissance des éléments.

Il faut ajouter que lorsqu'un auteur ne retient pas un niveau, par exemple l'application, cela ne signifie pas qu'il rejette les habiletés rattachées à ce niveau, mais simplement qu'il a choisi de se donner moins de catégories pour les intégrer. La même règle s'appliquera ici en ce qui concerne les niveaux de la transposition et de la synthèse chez Sanders et de l'analyse, chez Harris et Sanders: les habiletés à transposer et à analyser seront intégrées à l'interprétation. Quant à la synthèse, elle fera partie du niveau de l'application. Cela ne signifie pas pour autant qu'on ait fait un relevé systématique des habiletés à ces niveaux.

4. Définition des termes

4.1 Le niveau de la reconnaissance

C'est ce qui est dit explicitement dans le texte par l'auteur. Le lecteur doit identifier, ou rappeler de mémoire un mot, une expression, un lieu, un temps, un personnage ou ses caractéristiques, un événement, etc. explicitement formulés dans le texte. Pour Ruddell, ce niveau porte sur le contenu non modifié; pour Herber, c'est le "What" par rapport au "Why" de l'interprétation; pour Brunner, il s'agit de poser les questions qui "initient", qui vont permettre un premier balayage pour pousser ensuite plus loin la compréhension.

Russel (1970) subdivise ce niveau en littéral du mot ou de l'expression (première lecture) et littéral d'un passage ou d'un texte (seconde lecture). Chez Strang (1967:2) l'ambiguité du mot "analyse" disparaît quand elle aborde l'interprétation en l'opposant au "sens littéral d'un passage".

Voici quelques exemples de questions de reconnaissance.*

- Identifiez les principaux personnages, les principaux événements...
- Comment l'auteur dit-il...? (La réponse est donnée explicitement)
- Quelle est la cause de...? (Elle est explicitement donnée)
- D'après l'auteur, quel...? (L'information est explicitement formulée)

---

*Aucun soin particulier n'a été apporté à la formulation de questions posées hors contexte. Il n'entre d'ailleurs pas dans les propos de ce travail de traiter des questions, mais du questionnement.

- Identifiez telle figure poétique, le type de discours.

- Identifiez des généralisations, des règles ou lois...

- Quels sont les quatre événements majeurs de ce récit?

4.2 Le niveau de l'interprétation

On s'entend généralement sur le principe suivant: l'interprétation consiste à ajouter à sa connaissance de l'explicite du texte ses connaissances et expériences personnelles antérieures: Smith et Barrett (1974), Herber (1970), Ruddell (1974), Strang (1967), Wallen (1972). C'est ce que Russel (1970) appelle l'intégration du lecteur dans le texte. Il s'agit d'inférer, à partir de l'explicite du texte, son implicite (Smith et Barrett, Ruddell, Strang, Brunner, Durkin, Harris et Smith).

Il faut noter que l'interprétation inclut l'analyse chez plusieurs auteurs, par exemple Strang, Herber, Ruddell et Durkin. Quant à Harris et Smith, ils ignorent le niveau interprétatif pour l'inclure dans le niveau de l'analyse. Analyser, selon eux, c'est inférer à partir de l'explicite (interprétation); mais c'est aussi étudier les principes d'organisation du texte (analyse). L'analyse apparaît donc chez eux dans le tableau à la fois au niveau de l'interprétation et de l'analyse.

Il faut maintenant souligner le double sens du mot "interprétation" qu'on retrouve un peu partout et que rapporte le Petit Robert:

> 1. *Action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure; son résultat.*
> 2. *Action de donner une signification (aux faits, aux actes ou paroles de quelqu'un (...) Les diverses interprétations d'un même fait...*

La plupart des auteurs acceptent la divergence d'interprétation, puisqu'ils définissent celle-ci par l'ajout au texte des connaissances et expériences du lecteur. C'est le cas de Smith et Barrett (1974) qui remarquent que la divergence est normalement plus prononcée dans le cas des textes littéraires que de ceux d'exposition d'idées; c'est le cas de Russel (1970)

pour qui "Même si les réponses en littérature sont toujours largement individuelles, certaines interprétations sont meilleures que d'autres". C'est le cas de Strang (1967), de Ruddell (1974), puisque l'élève peut porter un jugement de valeur, à partir de ses expériences personnelles et de son jugement; de Brunner (1978) qui la définit comme une inférence "justifiée". Par exemple: "Quel titre donneriez-vous à cet article?" En ce sens, on donne une interprétation au texte.

Mais interpréter, c'est aussi l'"action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure." C'est en ce sens que parle Herber (1970), et surtout Sanders (1966) pour qui les questions de type objectif se prêtent bien à ce niveau. Pour lui, l'interprétation est convergente: une seule réponse doit être ordinairement possible. Interpréter alors, c'est découvrir ou employer une relation entre plusieurs idées. Par exemple, déterminer si les idées sont identiques, différentes ou contradictoires; trouver des causes ou des effets non donnés explicitement. Tout se joue au niveau du texte dans la mesure où rien ne doit être dit qui ne puisse trouver sa justification en lui. De plus, Sanders insiste sur la nécessité de donner à l'élève explicitement la tâche à accomplir, les critères qui lui permettent d'interpréter le texte. Il distingue aussi l'interprétation de l'analyse en ce que la dernière porte sur l'étude des relations en tant que telles plutôt que sur le fait de les établir ou de les reconnaître. Ajoutons que Sanders utilise des exemples qui font appel à la divergence. C'est là une nuance importante.

Comme les deux sens du mot "interprétation" ne peuvent être ignorés sur le plan didactique, ils seront utilisés l'un et l'autre, mais non de façon indifférente. Il s'agira d'interprétation convergente ou divergente, la première n'étant pas identifiée comme telle.

Voici quelques exemples de questions d'interprétation:

- Inférez les traits de caractère des personnages.

- Résumez ou paraphrasez une partie ou l'ensemble du texte.

- Montrez le sens symbolique...

- Donnez le sens particulier que donne aux mots le contexte.

- Dégagez l'ironie, l'allusion, l'implicite.

Et quelques exemples d'activités d'interprétation suggérées par Sanders:

ETABLIR DES COMPARAISONS:

- On lit des textes portant sur les différents climats du Québec.

  Question: Le climat de notre municipalité est-il le même que celui de telle ville? Justifiez votre réponse.

- On lit une série de contes.

  Question: Comparez les trois contes par rapport à la présence du conteur.

- Des textes portent sur la culture française et anglaise au Canada...

  Question: Comparez les deux cultures par rapport à la langue et au mode de vie.

RELIER UNE VALEUR A UN EXEMPLE DE SON EMPLOI:

Voici cinq sortes d'arguments basés sur des valeurs:

1. Arguments basés sur un avantage égoïste.
2. Arguments basés sur l'idée que d'autres croient la même chose.
3. Arguments qui n'ont rien à voir avec le problème.
4. Arguments basés sur des valeurs judéo-chrétiennes ou démocratiques.
5. Arguments basés sur des faits ou des idées fausses ou incomplètes.

Question:

A quel type d'arguments fait-on appel dans les exemples suivants:

- La peine de mort doit être rétablie parce qu'elle existe dans beaucoup de pays.
- ...

RELIER UNE DEFINITION A UN EXEMPLE DE SON EMPLOI:

On donne une série de définitions sur un thème (des mots de même famille sémantique) et on demande d'unir ces définitions à des exemples plus ou moins étendus de leur emploi.

COMPLETER DES ANALOGIES:

A est à B ce que _____ est à D.

Le marteau est au menuisier ce que _____ est à l'écrivain.

A est à B ce que C est à _____.

La rondelle est au hockey ce que la balle est _____.

L'ITEM NON PERTINENT:

Une série de mots, de phrases, de textes étant donnée, il s'agit d'indiquer celui ou ceux qui n'entrent pas dans la catégorie.

LE PLAN VISUALISE:

On présente à l'élève un plan visualisé du texte qu'on lui demande de remplir:

1. A)
   B)
      a)
      b)

2. A)
   B)
   C)

Ce plan visualisé peut prendre toutes les formes: l'arbre, le cercle, etc.

Ces quelques exemples illustrent l'importance qu'il faut attacher à la présentation à l'élève, au niveau de l'interprétation, de critères lui permettant de répondre de façon éclairée à une question. Ce qui distingue essentiellement l'interprétation, de l'application ou de l'évaluation, c'est que dans le second cas on fournit moins de paramètres, moins de contraintes aussi, puisque ces niveaux présupposent la connaissance du sujet. On est en situation de résolution de problème.

4.3 Le niveau de l'application

Le niveau de l'application est défini comme une résolution de problème le plus souvent. Il s'agit d'appliquer un principe étudié précédemment dans un contexte nouveau ou inattendu (Sanders, 1966). On va plus loin que le texte (Herber, 1970), on fait un nouvel emploi de l'information (Ruddell, 1974). C'est le niveau de la synthèse, de la production et du classement.*

Exemples de questions du niveau de l'application.

- Rédigez une nouvelle littéraire, en tenant compte des caractéristiques de ce type de discours.

- Terminez l'écriture du texte inachevé.

- Des habiletés ayant été acquises par un travail sur la phrase ou de courts paragraphes, appliquez ces principes à un texte ou à plusieurs textes mis en comparaison.

- Définissez des catégories et classez les éléments de façon à illustrer une utilisation particulière des idées.

- Rédigez un journal de classe comprenant X chroniques et qui sera présenté à la classe B dans le cadre d'un échange.

- Faites un travail de recherche sur...

*Le succès que connaissent les activités de lecture/écriture pourrait peut-être s'expliquer en partie par le fait qu'elles s'adressent à un niveau de compréhension très élevé (l'écriture ou la "production") tout en fournissant à l'élève, par la lecture, les éléments nécessaires à sa réalisation: l'élève a reconnu l'information, l'a interprétée et l'applique.

4.4 Le niveau de l'évaluation

Enfin l'évaluation permet au lecteur de se situer par rapport au texte et à l'auteur, de mesurer la cohérence de ce texte et de le comparer à d'autres sources et à ses expériences de vie. La lecture critique se situe dans l'intertextualité. Elle implique la reconnaissance des intentions de l'auteur, la capacité de faire taire ses préjugés, mais surtout un bagage suffisant de connaissances et de critères de sélection pour apporter une base de validité à son jugement.

On peut ajouter qu'à ce quatrième niveau particulièrement, le lecteur ajoute du sens au texte, qu'il "donne" du sens et qu'il accède au discours. C'est un niveau très difficile, puisqu'il présuppose un travail important au niveau de l'interprétation convergente en particulier, lequel inclut l'analyse, et des expériences de vie correspondant à la question.*

Quelques exemples de questions du niveau de l'évaluation.

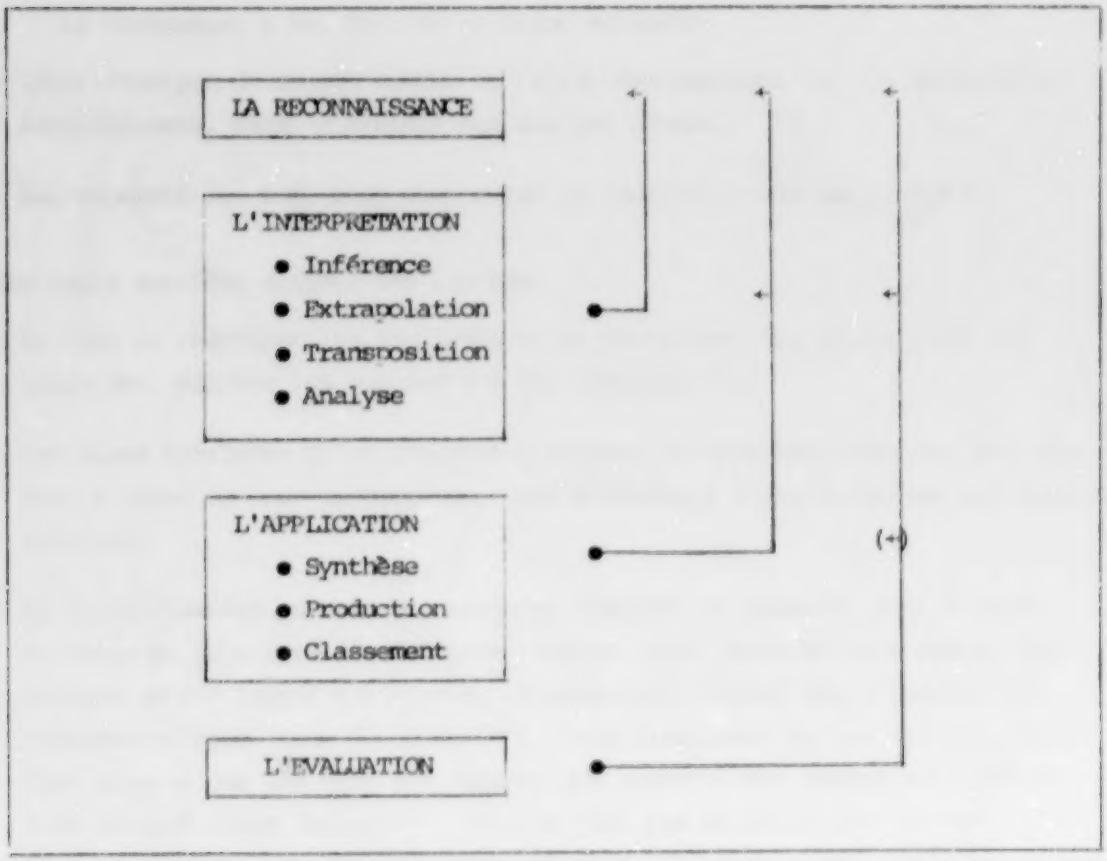
- Vérifiez la validité du texte en le comparant à d'autres sources, à d'autres médiums.
- Jugez si la conclusion suit logiquement l'argumentation.
- Jugez si les prémisses sont recevables ou hâtives ou sans fondement.
- Evaluez la cohérence du texte.
- Jugez si le texte constitue un instrument d'information ou de propagande.

---

*Il faut noter que c'est la profondeur, la cohérence de la réponse fondée sur des critères explicitement formulés qui assure qu'on a atteint ce niveau. Certaines questions, qui s'apparentent pourtant à de l'évaluation se situent en fait au niveau de l'interprétation: que pensez-vous de ce texte?

Cette brève analyse des données fournies par le tableau comparatif des taxonomies démontre l'importance qu'on doit attacher à la compréhension des quatres niveaux retenus. On peut percevoir à un niveau très rudimentaire, on peut aussi accéder, progressivement, à la résolution de problème et à la lecture critique. C'est le but que devrait poursuivre l'enseignement de la compréhension.

Avant de clore ce chapitre, il apparaît utile de reprendre le tableau de l'Extrapolation d'une taxonomie de compréhension et de la compléter à la lumière des précisions qui ont été depuis apportées. Ce nouveau tableau devrait assurer l'intégration des concepts les plus fréquemment employés pour désigner les niveaux de compréhension.



Intégration de quelques concepts à l'Extrapolation d'une taxonomie de compréhension

C H A P I T R E I I I

LES HABILETES A DEVELOPPER ET LES TAXONOMIES

1. Présentation

Voici une synthèse des habiletés présentées par les taxonomies des auteurs mentionnés, auxquels il faut ajouter des emprunts à Strain (1976) et à Spache et al. (1963). Seront aussi cités à l'occasion, Black (1954), Gray (1960), Lennon (1960), Ennis (1962), Davis (1972), Hunkins (1972), Robinson (1973) et Durkin (1978).

Le classement a été fait de la façon suivante:

- Identification de chaque auteur et relevé des habiletés qu'ils présentent explicitement, dans la plupart des cas par niveau.

- Regroupement des habiletés similaires et identification des auteurs.

Une telle synthèse suggère ses limites:

- Le fait de regrouper les habiletés et de mentionner les auteurs qui les rapportent élimine les nuances qui les distinguent.

- Certaines habiletés qu'on pourrait qualifier de sous-habiletés ont été omises, à cause de leur intégration jugée évidente à l'une de celles qui étaient retenues.

- La classification ne rend pas toujours justice aux auteurs, soit à cause du choix et du nombre des éléments retenus, soit parce qu'elle ignore des niveaux qu'eux jugent essentiels. L'intention n'étant pas d'établir une fréquence d'apparition des habiletés, mais simplement de les relever, il faut ajouter que les noms des auteurs qui accompagnent chaque habileté ne sont là qu'à titre indicatif. S'il ne fait pas de doute que les auteurs mentionnés ont proposé cette habileté, il se peut que d'autres l'aient fait aussi.

Les limites qu'un tel dépouillement devait s'imposer pour éviter des longueurs et des répétitions n'empêchent pas de présenter un échantillonage suffisamment représentatif pour permettre de tirer des conclusions.

Voici donc la liste des habiletés regroupées par niveau.

2. Synthèse des habiletés regroupées par niveau

2.1 L A R E C O N N A I S S A N C E

1. Identifier ou rappeler des faits ou des détails.	Barrett, Ruddell, Strain. Sanders
2. Donner le sens des mots ou leurs définitions.	Strain, Spache, Sanders, Strang
3. Donner les nuances de sens entre les mots.	Strang
4. Identifier ou rappeler des séquences.	Barrett, Ruddell, Strain
5. Suivre l'enchaînement logique des idées.	Strang
6. Reconnaître les phrases clés et les divisions d'un paragraphe.	Strang
7. Identifier ou rappeler l'idée principale.	Barrett, Ruddell, Strain
8. Identifier ou rappeler les événements majeurs.	Strain
9. Identifier les micro-structures dans la structure.	Strain
10. Décrire l'organisation hiérarchique des idées.	Lennon
11. Identifier le genre: roman, texte historique, description, commentaire...	Davis
12. Identifier les relations de cause à effet explicitement formulées.	Barrett, Ruddell
13. Identifier les comparaisons explicitement formulées.	Barrett
14. Identifier les généralisations ou principes ou lois.	Sanders
15. Identifier les valeurs: beau/laid, bon/mauvais, utile/inutile, important/sans importance.	Sanders

16. Identifier les paraphrases.	Strang
17. Identifier les techniques de l'auteur.	Harris, Davis, Lennon
18. Identifier l'intention de l'auteur.	Lennon, Gray, Sanders, Strain, Strang, Ruddell, Spache, Davis

2.2 L' I N T E R P R E T A T I O N

1. Prédire les résultats, anticiper une conclusion ou formuler des hypothèses.	Ruddell, Barrett, Strain, Strang
2. Inférer de nouveaux faits, événements qui sont de nature à changer la conclusion.	Barrett
3. Dégager l'ironie.	Black
4. Dégager les allusions.	Black
5. Identifier les suppositions.	Gray
6. Inférer le but implicite de l'auteur.	Strain, Strang
7. Inférer une conclusion à partir d'une confrontation d'opinions.	Sanders
8. Inférer les sens en contexte.	Spache, Strain, Herber, Harris, Davis, Ruddell, Russel, Strang
9. Développer cette habileté par les choix multiples, les analogies, les synonymes/antonymes, la connotation/(dénotation), le langage figuré/langage usuel, le procédé de fermeture.	Ruddell.
10. Inférer l'idée principale.	Barrett
11. Inférer les traits de caractère.	Barrett

12. Donner les caractéristiques d'un personnage.	Strain
13. Déterminer l'attitude de l'auteur vis-à-vis du lecteur.	Strang
14. Déterminer les raisons des ajouts et omissions de l'auteur.	Strang
15. Interpréter ce qui entoure le texte: photos, procédés typographiques...	Strang
16. Inférer les sens implicites. Suggérer un titre.	Strain, Brunner, Strang, Spache
17. Etablir le sens symbolique d'un texte.	Strang
18. Etablir des rapports de comparaison: déterminer si les idées sont identiques, différentes, sans rapport, contradictoires.	Sanders, Barrett, Strain
19. Analyser un syllogisme.	Sanders
20. Etablir des liens d'implication logique.	Sanders
21. Etablir des relations entre les éléments.	Strang
22. Etablir des rapports de généralisation, à partir d'un échantillonnage de choses et d'événements qui ont des caractéristiques communes.	Sanders, Strang
23. Donner des exemples d'une théorie.	Sanders
24. Etablir des rapports entre une valeur, une habileté, une définition, et un exemple de son emploi.	Sanders, Gray
25. Faire des analogies.	Sanders
26. Etablir des rapports de cause à effet.	Sanders

27. Etablir des rapports entre la partie et le tout.	Spache, Ennis
28. Etablir des relations quantitatives en faisant, par exemple, un graphique à partir d'une table de chiffres.	Sanders
29. Etablir des rapports entre les idées et sa vie personnelle.	Robinson
30. Discerner le langage figuratif et les phrases bien tournées, et interpréter leur effet sur le sens.	Strang
31. Rejeter un item non pertinent.	Sanders
32. Remplir un plan visualisé.	Sanders
33. Récrire en transformant: addition, soustraction, permutation, substitution.	Sanders
34. Décrire une photo, un dessin au niveau de l'histoire ou du message.	Brunner
35. Donner la correspondance de la photo au texte. Faire un dessin.	Brunner, Sanders
36. Résumer ou paraphraser les idées majeures.	Strain (Littéral, pour elle)

2.3 L' A P P L I C A T I O N

1. Faire l'application d'un principe ou de règles étudiées préalablement dans un contexte nouveau ou inattendu (principe, définition, valeur ou habileté).	Sanders, Hunkins

2. Résoudre un problème en situation réelle de communication, par exemple celui de la circulation automobile du quartier ou du village.	Sanders
3. Résoudre un problème en simulant: les étudiants remplacent les membres du gouvernement, par exemple.	Sanders
4. Employer des idées, à partir de textes, pour résoudre un problème de plus grande envergure.	Strain
5. Suggérer des applications futures des idées de l'auteur.	Spache
6. Poursuivre l'écriture d'un texte inachevé.	Strain
7. Classer en formant et en définissant les catégories.	Brunner
Note: au niveau de l'interprétation, il s'agirait plutôt de remplir un tableau dont les catégories sont déjà fixées.	

2.4 L' E V A L U A T I O N

1. Juger des affirmations de base que l'auteur suppose être pleinement admises par le lecteur.	Spache, Strang
2. Cerner une objection valable laissée sans réponse par l'auteur.	Strang
3. Juger les omissions de l'auteur.	Spache
4. Voir que le texte diffère grandement en valeur et/ou en véracité selon l'époque de la rédaction, les circonstances...	Strang

5. Détecter les intérêts, les goûts, l'état d'esprit de l'auteur, ses préjugés, ses attitudes, le ton qu'il emploie.	Davis, Strang, Ennis, Spache
6. Vérifier la validité du texte en le comparant à d'autres sources, à d'autres média.	Strang, Barrett, Spache, Sanders
7. Juger si les observations sont bien fondées, i.e. sans faire appel aux émotions, aux préjugés.	Ennis, Spache
8. Détecter la propagande.	Spache, Robinson
9. Juger la valeur des arguments d'autorité.	Robinson
10. Juger de la compétence de l'auteur dans ce domaine.	Robinson
11. Evaluer la rigueur, la cohérence.	Sanders, Spache
12. Juger si l'argumentation se tient, si les énoncés s'opposent ou se contredisent.	Gray, Davis, Strang
13. Juger la validité des énoncés.	Gray
14. Juger si la conclusion suit logiquement l'exposé.	Ennis, Spache
15. Juger des relations entre la signification de certains mots et des énoncés: tous... aucun; si... alors; ou bien... ou bien...	Ennis
16. Juger si une généralisation est recevable ou hâtive. S'interroger sur les évidences.	Ennis, Spache
17. Juger de l'efficacité des procédés employés par l'auteur, tels que métaphores, comparaisons...	Strang
18. Juger de la validité des définitions.	Ennis

19. Réagir aux jugements de valeur de l'auteur.	Spache
20. Expliquer les critères qui justifient son évaluation.	Spache, Harris
21. Confronter ses préjugés de lecteur à des points de vue différents.	Sanders
22. Comparer ses réactions à une question avant et après la lecture.	Sanders
23. Evaluer l'information.	Robinson, Russel, Barrett
24. Evaluer la valeur relative des idées.	Gray, Strang (Applic.)
25. Evaluer les opinions et les faits.	Spache, Strang, Sanders, Barrett

3. Conditions d'application de la synthèse des habiletés

3.1 Lire chaque habileté aux quatre niveaux

C'est pour des raisons d'économie évidentes que les quatre-vingt-six habiletés énumérées n'ont pas été transposées à tous les niveaux. Il aurait fallu multiplier ce nombre par quatre. Chacune a donc été fixée arbitrairement à un seul niveau. Il faut que le lecteur la transpose aux autres niveaux s'il veut être en mesure d'appliquer l'une ou l'autre stratégie de questionnement qui sera présentée au chapitre IV.

Les deux exemples qui suivent veulent illustrer cette façon de lire. On notera qu'on n'hésite pas à emprunter des éléments à d'autres habiletés. De plus, les exemples ne rencontrent que partiellement les multiples possibilités offertes par l'étude des niveaux de compréhension.

Premier exemple

La première habileté suggérée au niveau de la Reconnaissance est d'identifier ou rappeler des faits (ou des détails).

IL FAUT LIRE...

Reconnaissance: Identifier ou rappeler des faits.

Interprétation: Interpréter ces faits

ou

Inférer des faits

ou

Analyser les liens qui unissent les faits

ou

Transposer des faits dans une grille préparée à cette fin

ou

Donner le sens symbolique de ces faits

ou

Chercher d'autres faits qui seraient de nature à changer la conclusion

ETC.

Application: Construire une grille en formant des catégories et ordonner les faits dans un ensemble structuré

ou

Appliquer ces faits à une autre situation

ou

Changer certains faits et récrire le texte

ou

Résoudre un problème en se servant de ces faits.

ETC.

EVALUATION: Juger si ces faits sont cohérents

ou

Juger si ces faits sont rapportés objectivement

ou

Juger de la validité de ces faits en les comparant à d'autres sources.

ETC.

Second exemple

La sixième habileté suggérée au niveau de l'application est de Poursuivre l'écriture d'un texte inachevé.

IL FAUT LIRE...

Reconnaissance: Identifier les informations données explicitement dans le texte (quelles soient de nature référentielles, linguistiques ou pragmatiques).*

*On comprendra facilement qu'on ne peut atteindre l'objectif terminal de "poursuivre l'écriture d'un texte" sans savoir de quoi on en parle et comment on en parle.

Interprétation:	Identifier les inférences. Analyser les relations qui unissent les éléments. Extrapoler à partir de ces éléments.
Application:	Poursuivre l'écriture d'un texte inachevé.
Evaluation:	Evaluer l'enchaînement logique des idées.

3.2 Choisir un niveau de compréhension terminal.

Puisque les habiletés ont été regroupées par niveau, on pourrait croire que les questions servant à développer chacune de ces habiletés doivent se situer exclusivement au niveau fixé. Ce n'est pas nécessairement le cas, ni même souhaitable très souvent. Il arrive, par exemple, qu'un élève ne puisse identifier une inférence parce qu'il n'a pas compris entièrement le sens "littéral" d'un passage: référence historique, le sens d'un mot, d'un élément de syntaxe... De la même façon, une habileté du niveau de l'application ou de l'évaluation requiert de l'élève qu'il puisse interpréter adéquatement le texte. L'intention qui a présidé à un tel regroupement était d'amener le lecteur à distinguer le plus clairement possible les quatre niveaux, à transposer une habileté, selon ses besoins, à un autre niveau, mais surtout de faire ressortir la nécessité de centrer l'attention sur un niveau particulier, quel que soit par ailleurs ce niveau, pour assurer la cohérence de l'ensemble des questions orales ou écrites qui en découlent.

S'il est vrai qu'on doive, de façon générale, tendre à varier les questions, à changer de niveau, il semble tout aussi souhaitable, à l'occasion d'une leçon particulière, d'orienter le questionnement sur un niveau de compréhension clairement défini. L'objectif terminal est-il d'amener l'élève, à ce moment du curriculum, à reconnaître, à interpréter, à appliquer ou à évaluer? L'élève a-t-il suffisamment développé ses habiletés à un autre niveau? S'est-il donné suffisamment de stratégies cognitives pour être capable de découvrir seul les préalables (niveaux antérieurs) nécessaires à sa réponse?

Formuler un questionnement (un ensemble de questions) à partir d'une habileté fixée à un niveau particulier présente donc l'avantage de faire de ce questionnement un ensemble articulé, les questions de niveau antérieur se présentant pour appuyer la démarche d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas de limiter ses questions à un niveau, mais d'orienter ses questions de tous niveaux antérieurs vers celui qui a été choisi.

Il faut ajouter que ce problème du choix d'un niveau est intimement lié au choix du texte. C'est le texte, avons-nous dit, qui livre son questionnement. La preuve en est qu'il existe un grand nombre de types de discours et d'auteurs tout à fait différents qui ne sauraient se soumettre à l'examen d'une grille unique de questions. Même si tous les textes, répétons-le, peuvent et doivent être lus aux quatre niveaux pour être compris véritablement, il n'en demeure pas moins que chacun offre des possibilités d'exploitation didactique particulières. Ainsi certains textes "informatifs" donnent "moins" de prise à l'interprétation, d'autres foisonnent d'inférence, d'autres suggèrent des applications multiples, d'autres enfin commandent une évaluation de la forme de raisonnement qu'ils présentent. L'analyse préparatoire du texte par l'enseignant lui permettra de cerner l'habileté et le niveau qui offrent le plus de possibilités d'exploitation en classe.

Le texte, qui est à l'origine du questionnement, et qui de ce fait le conditionne, le définit, permet de déterminer quel objectif de compréhension il importe de poursuivre prioritairement.

3.3 Etre conscient des limites d'une telle synthèse.

Malgré les nombreux avantages qu'on peut tirer de l'exploitation des habiletés présentées dans les taxonomies, que ce soit au niveau de la planification ou de l'opérationnalisation du questionnement, elles n'en présentent pas moins des limites dont il importe d'être conscient pour en assurer une exploitation rationnelle. Certaines limites ont déjà été signalées concernant le nombre et le choix des habiletés retenues par rapport aux auteurs. Mais ces choix eux-mêmes mériteraient d'être analysés et confrontés aux recherches actuelles sur le texte. Chaque habileté devrait faire l'objet

d'une étude particulière pour voir dans quelle mesure elle s'intègre à une problématique cohérente. On serait sans doute amené à nuancer l'importance de certaines d'entre elles et à regretter l'absence de d'autres, à retrancher peut-être, sûrement à ajouter.

Une question importante qu'il faut examiner plus à fond, c'est la place qu'occupe la situation de communication dans ces habiletés et chez les auteurs des taxonomies en général.

Les auteurs ne prétendent pas, bien sûr, ésenter une théorie articulée du texte. Tel n'est pas l'objectif qu'ils poursuivent, tel n'est pas l'objet de leur étude. Pourtant leurs réflexions ont comme point d'origine et d'arrivée les textes. Les nombreux exemples qu'ils utilisent pour définir la compréhension, décrire les facteurs dont elle dépend, illustrer les niveaux et les habiletés constituent autant de données susceptibles de faire voir l'importance qu'ils accordent ou pas à la situation de communication.

L'observation des facteurs dont dépend la compréhension, tels que rapportés dans le premier chapitre, fournit un premier élément de réponse. Parmi les facteurs que les auteurs retiennent, l'intention de lecture et les connaissances et expériences passées de l'élève viennent au deuxième rang, après la connaissance de la langue et du vocabulaire.

Mais l'élément de réponse le plus important est fourni par l'observation des habiletés. On aura remarqué d'abord que celles qui sont reliées explicitement à la situation de communication se retrouvent presque toutes aux niveaux de l'application et de l'évaluation. Ce phénomène s'explique sans doute par le souci que manifestent les auteurs des taxonomies de faire accéder l'élève à la résolution de problème et/ou à la lecture critique, laquelle se définit dans son rapport à l'esprit critique. Or celui-ci déborde largement le cadre du texte pour intégrer les phénomènes extra-textuels et le dynamisme du récepteur. S'occuper des faits, c'est bien, de dire Spache, mais "Il manque l'interaction intellectuelle, active et émotive entre l'auteur et le lecteur qui est l'essence de la lecture critique" (Spache et al., 1963:83).

On aura aussi remarqué que ces habiletés se rapportent aussi bien à l'intention de l'émetteur ou du récepteur qu'aux rapports qu'ils entretiennent entre eux, ou avec l'environnement. Seuls les rapports émetteur-récepteur-référent semblent laissés pour compte, encore qu'il faille reconnaître la présence d'un des éléments importants de ce rapport, à savoir l'évaluation des énoncés rapportés.

A la lumière de ces constatations, on peut conclure que l'absence d'un discours articulé sur la situation de communication n'empêche par les taxonomies de tenir à son sujet un langage implicite cohérent, en la situant à la fois comme point de départ (l'intention) et comme point d'arrivée (l'application et l'évaluation) de la compréhension de texte. On peut regretter cependant que la situation de communication soit quasi absente des deux premiers niveaux qui constituent pourtant des préalables à l'atteinte des deux autres.

CHAPITRE IV

TROIS STRATEGIES DE QUESTIONNEMENT

1. Présentation

Le Petit Robert (1977) définit ainsi le questionnement:

> *n.m. (déb. XVIIIe; de questionner). Didact. Le fait de poser un ensemble de questions; ensemble de questions.*

Ce qui caractérise le questionnement par rapport à la question, c'est donc de poser un ensemble de questions. Cet ensemble suggère une cohérence, une intégration harmonieuse des questions dans un tout global structuré.

Le questionnement sera traité ici dans une perspective d'apprentissage, rappelons-le. C'est une nuance importante qui aura des incidences sur la façon d'articuler les questions.

Enfin, on ne parlera que très peu du questionnement de l'élève, c'est-à-dire des questions que l'élève se pose à lui-même au cours de son apprentissage.*

Une stratégie, c'est un "ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire" (Petit Robert, 1977). Elle devient une stratégie pédagogique quand on se donne un ensemble de moyens structurés pour atteindre des objectifs d'enseignement.

---

*Comme le rapporte Meredith Gall (1970), bon nombre d'éducateurs pensent qu'on devrait mettre l'accent sur les questions des élèves plutôt que sur celles des maîtres ou du matériel didactique. Elle cite à ce propos Wellington (1962) et Carner (1963). D'autres auteurs ont abordé ce sujet éminemment pertinent, par exemple Brunner (1978:110), Paré (1977:153), Robinson (1973:226), Singer (1980:222) et Strain (1976:216).

Les taxonomies de compréhension ont été conçues par des pédagogues pour aider les enseignants à varier davantage leurs questions et surtout pour leur permettre de se donner un cadre de référence auquel ils puissent faire appel aussi bien dans la préparation de leurs questionnaires écrits d'un texte que dans la conduite d'un questionnement oral en classe.* C'est dire que le premier objectif des taxonomies est d'amener l'enseignant à se donner des stratégies de questionnement, des moyens lui permettant de poser un ensemble de questions qui fassent partie d'un tout.

Idéalement, il faudrait que l'enseignant se donne une stratégie globale de questionnement qui touche autant la planification de l'enseignement du texte que des questionnaires qu'il prépare et des questions qui en découlent. Il faudrait alors définir le texte, sélectionner un certain nombre d'éléments constitutifs et voir dans quelle mesure les habiletés regroupées par niveau des taxonomies et celles qu'on pourrait y ajouter peuvent s'intégrer.

L'hypothèse présentée ici est plus modeste. Il s'agit simplement de voir comment, à partir de n'importe quelle habileté, on peut questionner l'élève de façon cohérente, quel que soit l'objet du questionnement.

Les trois stratégies de questionnement qui suivent ont été inspirés des travaux de Ruddell (1974). Ce sont ces stratégies, adaptées et illustrées, qui seront maintenant présentées: le questionnement ascendant, le questionnement en extension et le questionnement de dépannage.

2. Description des trois stratégies

2.1 Le questionnement ascendant

Le questionnement ascendant consiste à poser un ensemble de questions sur un même sujet à des niveaux de compréhension de plus en plus élevés. Ainsi l'élève est amené, progressivement, à un niveau de compréhension élevé, en appuyant sa réflexion sur des préalables qui sont assurés par des questions antérieures.

---

*C'est ce que Ruddell (1974) appelle "L'interaction verbale".

En voici deux exemples:

Premier exemple*

Lecture de deux ou trois textes portant sur la grenouille et le crapaud. Le niveau visé est celui de l'application.

Question[1]: Identifie les cinq ressemblances et les trois différences présentées dans ces textes entre le crapaud et la grenouille.
(Niveau de la reconnaissance)

Question[2]: Souligne, dans les textes, les deux ressemblances et la différence principales que tu retiens, dans le but d'écrire ton propre texte sur le sujet. Dis pourquoi tu a choisi celles-là.
(Niveau de l'interprétation)

Question[3]: Ecris un texte de dix lignes environ, où tu présenteras deux ressemblances et une différences entre la grenouille et le crapaud.
(Niveau de l'application)

Second exemple

Lecture d'un texte mis en parallèle avec une illustration. Niveau visé: l'application ou l'évaluation.

Question[1]: Il y a quatre événements principaux dans ce récit. Quels sont-ils?
(Niveau de la reconnaissance)

*Aucun soin particulier n'a été apporté à la formulation des questions. Il n'entrait pas dans les propos de cette recherche de traiter des questions, mais du questionnement.

Question[2]: Voici une photo. Qu'est-ce qu'elle ajoute à la compréhension des événements par rapport au texte?

(Niveau de l'interprétation)

Question[3]: Voici une autre photo. Ecris un court texte qui y corresponde sans pour autant la décrire.

(Niveau de l'application)

ou

Question[3]: Evalue la justesse de la correspondance entre les significations véhiculées par la photo et celles qui ressortent du texte.

(Niveau de l'évaluation)

La stratégie du questionnement ascendant est celle qu'on retient sans doute le plus souvent, parce qu'elle obéit au principe pédagogique de la progression de l'apprentissage: du plus facile au plus difficile. On part de la reconnaissance (ou d'un autre niveau). Une fois qu'elle est assurée, on explore le niveau interprétatif pour enfin appliquer ces données ou les évaluer. Le principal mérite de cette stratégie est d'amener l'élève à se donner une méthode de lecture, ce que certains appellent des stratégies cognitives (Robinson, 1973, Gagné, 1977) ou d'autres, des habiletés d'étude (Strain, 1976, Durkin, 1978). L'élève s'initie, graduellement, au questionnement articulé d'un texte, à son approfondissement progressif. Il s'habitue à lire en cherchant autre chose que le sens "littéral", tout en prenant appui sur lui.

Cette stratégie, combinée à celle dite "en extension" peut être employée avec tous les genres de lecteurs. Cependant elle semble particulièrement indiquée pour une initiation aux niveaux de compréhension. Il semblerait préférable, lorsque les élèves seront familiers avec elle, d'éviter de faire tout le cheminement. Ainsi on pourra attaquer directement, progressivement, un niveau de compréhension plus élevé.

2.2 Le questionnement en extention

Cette deuxième stratégie s'intègre aussi bien au questionnement ascendant que de dépannage et est utilisée habituellement à l'oral. L'ensemble des questions visent à faire élaborer davantage sur un sujet ou à cerner plusieurs aspects d'un même élément intégrateur.

Premier exemple (Invitation à élaborer davantage)

Cet exemple est emprunté à Ruddell, 1974:401.

Question: Que pourrais-tu dire d'autre à ce sujet?

Commentaire: Continue. C'est intéressant.

Question: Qui a une autre idée?

Deuxième exemple* (Questions tournant autour d'un élément intégrateur, ici un élément du discours)

Question[1]: Identifie les événements majeurs.
(Niveau de la reconnaissance)

Question[2]: Ces événements se déroulent où? quand?
(Niveau de la reconnaissance)

Question[3]: Ils mettent en cause quels personnages?
(Niveau de la reconnaissance)

Question[4]: Quels sont les événements mineurs qui se rattachent aux événements majeurs?
(Niveau de la reconnaissance)

*Lorsque le questionnement en extension vise un élément intégrateur, les questions, même si elles se situent toutes au même niveau, ont tendance à s'ordonner dans une suite logique qui les fait s'apparenter aux deux autres stratégies. C'est qu'à l'intérieur de chaque catégorie (niveau), il y a des degrés de complexité variables.

Troisième exemple (Questions autour d'un élément intégrateur, ici une habileté à développer)

Question[1]: A quoi l'auteur fait-il allusion, quand il parle d'une coutume trop répandue des Fêtes de Noël.

(Niveau de l'interprétation)

Question[2]: Un personnage affirme que la chaussée était glissante, mais un autre l'infirme de façon implicite. Que faut-il conclure de ces deux énoncés?

(Niveau de l'interprétation)

Question[3]: Que peut-on supposer comme principale cause de l'accident?

(Niveau de l'interprétation)

Dans les deuxième et troisième exemples, la cohérence du questionnement est assurée par la présence constante d'un élément intégrateur. Ici, on amène l'élève, progressivement, à dégager la principale cause d'un accident. Il devra chercher sa réponse en inférant certaines données implicites. On développe ainsi une habileté particulière, celle d'inférer, tout en respectant une progression logique, à la manière de la première stratégie.

2.3 Le questionnement de dépannage

Cette stratégie consiste à poser ou à se poser des questions de niveau inférieur pour élucider un problème de plus d'envergure qui a été soulevé. Ainsi, l'élève qui doit appliquer un événement à une autre situation se demande en quoi l'interprétation lui serait utile. L'élève qui doit évaluer une argumentation recourt à l'analyse des arguments ou à la formation de catégories pour se donner des critères d'évaluation.

Il est évident que cette stratégie ne peut être employée qu'avec des lecteurs déjà initiés aux niveaux de compréhension (première stratégie) et qui ont reçu un entraînement satisfaisant. Cet entraînement leur a permis de développer une méthode de travail qui part de la reconnaissance et qui, en passant par le niveau-charnière de l'interprétation, aboutit à l'application ou à l'évaluation.

Si ces conditions sont respectées, le questionnement de dépannage peut être utilisé aussi bien en secondaire I qu'en secondaire V. Elle est très dynamique, puisque c'est l'élève qui contrôle au départ le questionnement nécessaire à la réponse de la question principale.

Premier exemple

Question: Applique les idées majeures contenues dans ce texte à telle situation.

(Niveau de l'application)

Sous-question (si nécessaire seulement):

Résume les idées majeures (et tu pourras répondre à ta question)*

Deuxième exemple

Question: Résume les idées majeures.

(Niveau de l'interprétation)

Sous-question (si nécessaire):

Souligne les idées majeures contenues dans le texte.

(Niveau de la reconnaissance)

On aura remarqué, dans cette troisième stratégie, qu'il n'y a qu'une seule question. Normalement, l'élève, qui connaît les quatre niveaux de compréhension et qui a développé des habiletés à passer de l'un à l'autre, devrait lui-même se sous-questionner. S'il est incapable, pour une raison ou pour une autre de le faire, l'enseignant intervient pour lui rappeler un des multiples moyens permettant de répondre adéquatement à la question.

*L'élève aurait pu tout aussi bien choisir, pour répondre à sa question d'application, d'identifier les idées majeures exprimées ou sous-entendues (interprétation et reconnaissance) ou de les regrouper en deux catégories thèse/antithèse mises en parallèle (interprétation). Ce qu'il importe, c'est qu'il ait suffisamment développé d'habitudes pour aller chercher à un niveau inférieur les éléments de sa réponse.

Qu'il s'agisse d'un questionnement ascendant, en extension ou de dépannage, une stratégie qui prend appui sur les niveaux de compréhension et les habiletés dans une perspective d'apprentissage se caractérise par l'étroite dépendance des questions (ou sous-questions) qui s'articulent les unes par rapport aux autres. Les questions sont posées dans une succession logique, la seconde précisant la première soit en la simplifiant (de dépannage et en extension) soit en la complexifiant (ascendant et en extension). C'est un système d'emboîtement qui permet à l'élève d'avancer pas à pas dans l'apprentissage de l'habileté visée.

Dans les trois cas, il s'agit pour le maître d'aider l'élève à se donner une méthode de lecture efficace.

3. Exemple d'utilisation globale des trois stratégies

Un dernier exemple sera maintenant présenté plus en détail et qui empruntera la stratégie du questionnement de dépannage. Cet exemple, commenté, veut montrer comment on peut questionner une habileté à tous les niveaux, et comment aussi on peut arriver à sous-questionner cette habileté en utilisant les niveaux préalables.

Il sera suivi d'un schéma d'illustration permettant de voir que la stratégie de questionnement ascendant emprunte les mêmes voies, mais en sens inverse.

L'habileté: Juger dans quelle mesure l'auteur fait appel à l'émotivité du lecteur (Evaluation, habileté no 7).

↓

La question et les sous-questions

Comme il s'agit ici d'une habileté relative au niveau le plus élevé (l'évaluation), on présuppose que l'élève a déjà développé des habiletés aux autres niveaux de compréhension des rapports émetteur-récepteur, de sorte qu'il est capable de classer en formant des catégories, d'interpréter et d'identifier les indices relatifs à cet aspect.

L'élève sera donc appelé à démontrer tout son savoir et ses habiletés dans sa réponse à la question. En d'autres termes, on lui a appris à se questionner et à pouvoir ainsi justifier son évaluation.

La question est simple, grande ouverte: "Jugez dans quelle mesure l'auteur fait appel à l'émotivité du lecteur." La réponse, elle, est complexe, puisqu'elle intègre les questions des autres niveaux en plus d'autres informations que l'élève a acquises antérieurement par l'étude ou l'expérience de vie.

Au niveau de l'application, la question (qui est une première sous-question de l'évaluation) pourrait être:

"Classez, en définissant des catégories, les éléments qui font appel à l'émotivité du lecteur."

Encore ici, la question est grande ouverte et présuppose le développement des habiletés reliées aux deux niveaux préalables: l'interprétation et la reconnaissance. Tout comme en évaluation, la réponse est complexe. Et il y a une contrainte supplémentaire: il faut classer pour faire son application.

Dans le cas présent, l'enseignant peut donc rappeler à l'élève qui n'arrive pas à produire son évaluation que le classement constitue un outil efficace pour y arriver.

Au niveau de l'interprétation, les questions se font plus précises, plus convergentes ordinairement. D'ailleurs, comme elles sont relativement courtes, on peut les multiplier:

"L'auteur fait-il appel aux sentiments du lecteur?"
"L'auteur fait-il appel au prestige du lecteur?"
"L'auteur tente-t-il de flatter le lecteur?"
"L'auteur menace-t-il plus ou moins le lecteur?"

On voit ainsi comment l'enseignant peut "dépanner" l'élève en difficulté au niveau de l'application, ces sous-questions d'interprétation constituant autant de catégories de classement.

La réponse à chacune des questions sera conditionnée par la connaissance qu'a l'élève de ces réalités - qu'il faut inférer le plus souvent du jeu subtil du discours - que l'identification a permis de cerner.

Enfin, au niveau de la reconnaissance, on peut sous-questionner chacune des questions d'interprétation. "L'auteur fait-il appel aux sentiments du lecteur? "va se concrétiser sur le plan de la reconnaissance par des sous-questions comme:

"L'auteur emploie-t-il beaucoup d'adverbes, d'adjectifs qui font appel aux sentiments?"

"L'auteur s'adresse-t-il au lecteur?"

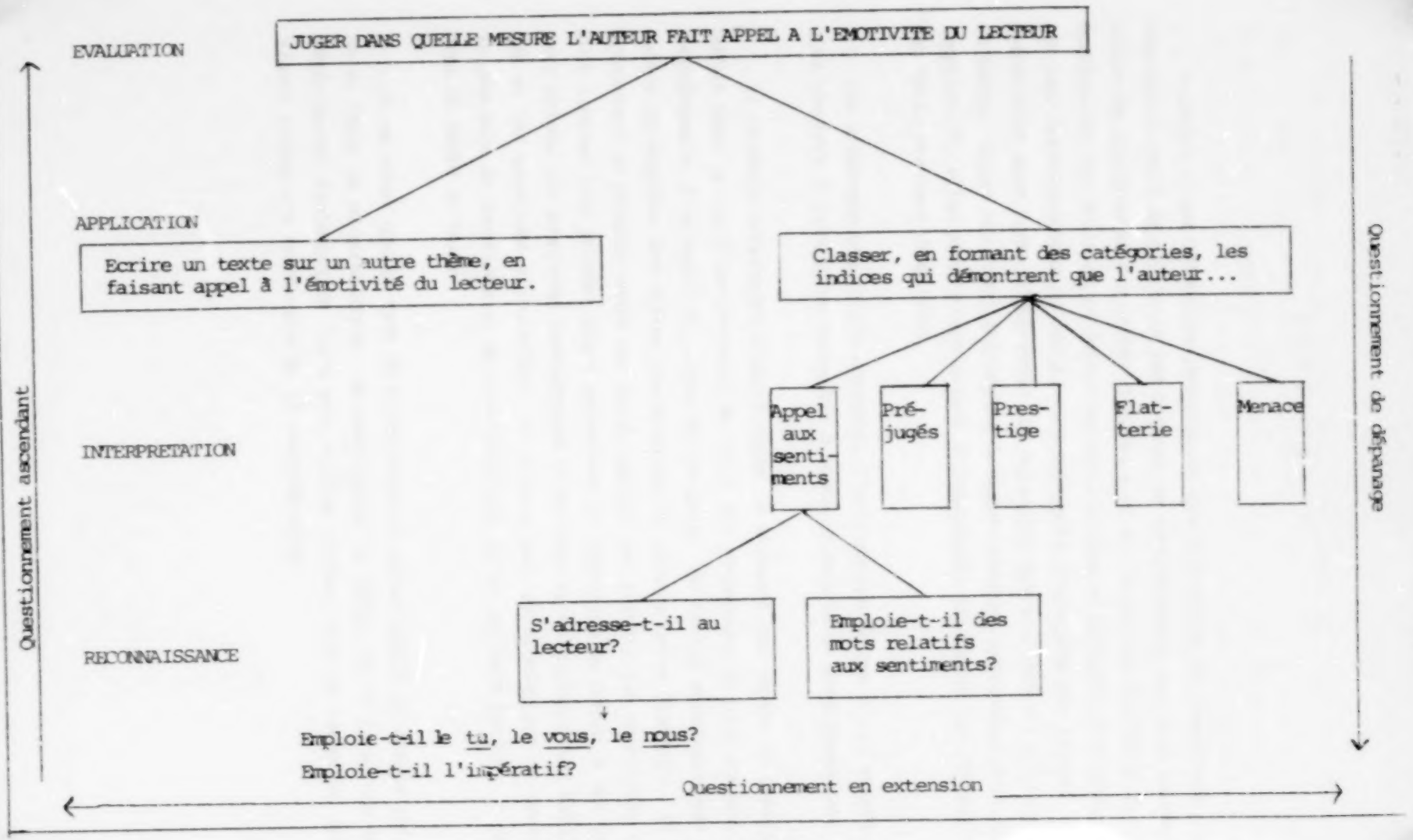
Cette dernière question peut donner naissance à d'autres sous-questions plus spécifiques encore, qui font davantage appel à la mémoire:

"Emploie-t-il le tu, le vous, le nous? Pourquoi?"

"Emploie-t-il l'impératif?"

Ce sont des sous-questions en extension.

Le tableau qui suit, en illustrant le dernier exemple, veut montrer comment il est possible de tenir sur une habileté un questionnement (qu'il soit ascendant ou de dépannage) cohérent.



Le questionnement d'une habileté

CONCLUSION

A partir d'une définition descriptive des taxonomies de compréhension, nous avons tenté de présenter les niveaux de compréhension les plus susceptibles de représenter bon nombre d'auteurs et de rencontrer l'intérêt des enseignants qui désirent se donner un outil souple et efficace pour améliorer leur questionnement du texte. Les habiletés regroupées par niveau permettront sans doute d'entrevoir les multiples possibilités d'exploitation du texte. Quant aux trois stratégies de questionnement présentées dans le chapitre IV, elles constituent autant d'instruments intégrant les réflexions des trois premiers chapitres.

Les avantages que laisse entrevoir l'utilisation de ces trois stratégies tiennent à ceux qu'on reconnaît à toute stratégie de questionnement.

Il faudrait comprendre d'abord toute la distance qui sépare le questionnement dans la vie d'une personne de celui qui accompagne le plus souvent la compréhension d'un texte en classe de français. De telles stratégies essaient de suggérer des pistes susceptibles de réduire cette distance. Si elles présentent au premier abord une image quelque peu austère qui semblerait vouloir limiter leur portée, elles permettent au contraire de donner à ses interventions une souplesse insoupçonnée d'une part en multipliant les habiletés et les questions s'y greffant, et d'autre part en développant le sens de la séquence de questions et de sous-questions qu'on retrouve partout en dehors du cadre scolaire.

Si on admet que le type de questionnement qu'on reçoit en classe influence sa façon de se questionner, de questionner le texte, de le lire, une stratégie permet également de faire voir plus de choses, plus de rapports, en visant toutes les ressources de la compréhension.

Les avantages d'une stratégie de questionnement se réflètent aussi bien sur les questionnaires de texte qu'au moment des discussions orales. Dans le premier cas, on possède suffisamment de données pour présenter un questionnaire dirigé sur l'apprentissage, les questions étant orientées de façon cohérente, vers une habileté; dans l'autre cas, on se sert de la structure, du cadre souple qui permet d'animer ou de diriger une discussion de façon articulée, en creusant un problème au lieu d'en effleurer plusieurs. A ce propos, Hyman (1979:1) fait remarquer que même avec une planification soignée, l'enseignant ne peut prévoir la question exacte qu'il posera à tel moment. L'habileté, dit-il, à poser la question appropriée à tel moment exige un cadre, une structure qui a pour effet de réduire la tension de l'enseignant, d'augmenter sa confiance et de rendre efficaces ses questions.

Si on voulait déterminer, de façon particulière, les avantages rattachés plus spécifiquement aux stratégies présentées ici, il faudrait sans doute retenir leur souplesse, leur capacité de suggérer une certaine progression de questionnement et de questions, mais surtout leur pouvoir d'intégration d'un grand nombre de questions.

B I B L I O G R A P H I E

AUKERMAN, R.C., Reading in the Secondary School Classroom, McGraw-Hill, 1972.

BAUMERT, M., "Classification of English Questions - Answer Structures", Journal of Pragmatics, Amsterdam, 1977, pp. 85-92.

BAYLON, C. et FABRE, P., La Sémantique, Nathan Université, Information, Formation, 1978.

BLOOM, B.S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, traduction de Marcel Lavallée, les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1969. Taxonomy of Educational Objectives, 1966.

BRUNNER, F. et CAMPBELL, J., Participating in Secondary Reading: a practical approach, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1978.

DAVIS, F.B., "Psychometric research on comprehension in reading", Reading Research Quaterly, volume VII, no. 4, summer 1972, pp. 628-678.

DURKIN, D., Teaching Them to Read, third edition, Allyn and Bacon, Inc., Mass., 1978.

ENNIS, R.H., "A Concept of Critical Thinking", Harvard Educational Review, volume 32, no. 1, winter 1962, pp. 81-111.

FLEMMING, L.E., Reading for Results, Houghton Mifflin Company, 1978.

GAGNE, R.M., The Conditions of Learning, third edition, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

GALL, M.D., "The Use of Questions in Teaching", Review of Educational Research, vol. 40, no. 5, december 1970, pp. 707-720.

HARRIS, L.A. et SMITH, C.B., Reading Instruction, second edition, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

HERBER, H., Teaching Reading in Content Areas, Prentice-Hall, Englewook Cliffs, New Jersey, 1970.

HOULD, R., Les Habitudes de Lecture des Elèves du Secondaire, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, collection: SREP, 1981.

HUNKINS, F.P., Questioning Strategies and Techniques, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1972.

HYMAN, R.T., Strategic Questioning, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1979.

LAFRAMBOISE, Y., "La lisibilité", Québec français, décembre 1978.

LAFRAMBOISE, Y., "La Compréhension en Lecture", Québec français, juin 1974.

LAMARRE, M. et al., "Les examens de fin d'études secondaires", Québec français, no 30, mai 1978, pp. 30-33.

LANDSHEERE, V. et LANDSHEERE, G., Définir les Objectifs de l'Education, P.U.F., 1975.

LE NY, J.-F., Aspects psychologiques de l'apprentissage de la lecture, Communication de M. Le Ny, novembre 1972.

LESAGE, R., L'enseignement du Texte au Secondaire, Quelques exemples d'utilisation du procédé de fermeture, PPMF-LAVAL, enseignement secondaire, 1979.

MARSHALL, N., "Readability and Comprehensibility", Journal of Reading, no. 6, march 1979, pp. 542-545.

PARE, A., Créativité et Pédagogie ouverte, vol. III, Organisation de la classe et Intervention pédagogique, éditions NHP, Ville de Laval, Québec, 1977.

PARRET, H., "Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question", Langue française, no 42, 1979, pp. 85-93.

PELCHAT, R., "Trois façons d'être lecteur", Québec français, décembre 1979.

PRIMEAU, G., "Lecture et syntaxe: test de closure", Québec français, décembre 1975.

PRIMEAU, G., "Lecture et syntaxe: les enseignements d'un test", Québec français, mars 1976.

ROBECK, C. et WILSON, A.R., Psychology of Reading: Foundation of Instruction, John Wiley and Sons, Inc., 1974.

ROBINSON, H.M., "Developping Critical Readers", Perspectives on Elementary Reading, Harcourt Bace Jovanovich, Inc., 1973, pp. 261-270.

RUDDELL, R.B., Reading-Language Instruction: Innovatrice Practices, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1974.

RUSSEL, D.H., "Comprehension: literal and interpretive", The Dynamics of Reading, Ginn and Company, Mass., 1970, pp. 151-177.

SANDERS, N.M., Classroom Questions, what kinds?, Harper and Row, New York, 1966.

SINGER, H., "Active Comprehension: From Answering to Asking Questions", Inchworm, Inchworm: Persistant Problems in Reading Education, International Reading Association, Nervark, 1980, pp. 222-233.

SMITH, F., La Compréhension et l'Apprentissage, traduction et adaptation de Alain Vézina, les éditions HRW, Montréal, 1979. Comprehension and Learning, 1975.

SMITH, R.J. et BARRETT, T.J., Une taxinomie de compréhension en lecture, traduction de Jean-Pierre Béland, 1980. Teaching Reading in the Middle Grades, 1974.

SPACHE, G.D., Toward Better Reading, Garrard Publishing Company, Illinois, 1963.

STRAIN, L.B., Accountability in the Reading Instruction, Charles E. Merril Publishing Company, 1976.

STRANG, R., Examen du processus de lecture, traduction de André Verreault, 1980. Exploration Reading Process, 1967.

TATHAM, S.M., "Comprehension taxonomies: their uses and abuses", The Reading Teacher, vol. 32, no. 2, novembre 1978, pp. 190-194.

VALIQUETTE, J., Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, gouvernement du Québec, Service de recherche et expérimentation pédagogique (SREP), 1979.

WALLEN, C.J., Competency in the teaching reading, Science Research Associates, Inc., 1972.

DIVERS

PROGRAMME d'Etudes, Secondaire, Français langue maternelle, formation générale, 1981.

AJOUTS

BLACK, M., "Definition, Presupposition, and Assertion", Problems of Analysis, Ithaca, New York, Cornell University Press, 1954. Cité par Ennis, R.H., 1962.

BRADY, L.M., How Stated Purposes of Reading Affect Reading Comprehension Scores of Fifth Grade Students in a Midwestern Suburban School District, Grand Forks, N. Dak., University of North Dakota, unpublished Ed. D. dissertation, 1974. Cité par Harris, L.A. et Smith, C.B., 1976.

DAVIS, F.D., "Fundamental factors of comprehension in reading", Psychometrika, 1944, 9. Cité par Davis, F.B., 1972.

GOUDEY, C., "Reading-Directed or Not?", Elementary School Journal, LX, February 1970. Cité par Harris, L.A. et Smith, C.B., 1976.

GRAY, W.S., The major aspects of reading. In H.M. Robinson (Ed.), Sequential development of reading abilities, Chicago, University of Chicago Press, 1960. Cité par Davis, F.B., 1972.

GROFF, P.J., Children's Attitudes Toward Reading and Their Critical Reading Abilities in Four Content-Type Materials. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1955. Cité par Russel, D.H., 1970.

GUSZAK, F.J., "Questioning Strategies of Elementary Teachers in Relation to Comprehension", Speech given at IRA Conference in Boston, Mass., April 1968 (Chapter 5). Cité par Harris, L.A. et Smith, C.B., 1976.

KLAUSMEIER, H.J., "Instructional Design and Teaching of Concept", Cognitive Learning in Children: Theories and Strategies, Joel Levin and Vernon Allen, New York, N.Y., Academic Press, 1976. Cité par Tatham, S.M., 1978.

LENNON, R.T., "What Can Be Measured", The Role of Tests in Reading, vol. 9, of Proceeding of Annual Educational Conferences (Russel Stauffer, ed.), Newark, University of Delaware, March 1960. Cité par Russel, D.H., 1970.